

**UNIVERZITA KARLOVA**

**Filozofická fakulta**

**Katedra Pedagogiky**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**2008**

**Dita Šináglová**

**UNIVERZITA KARLOVA**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA PEDAGOGIKY**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

na téma

**Strach jako jedna z příčin školní neúspěšnosti**  
**(Fear as a part of educational unsuccessfulness)**

Vedoucí práce: PhDr. Hana Krykorková, CSc.

Vypracovala: Dita Šináglová

Studijní obor: Pedagogika

Rok obhajoby: 2008

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne .....2008

.....

podpis

## ANOTACE

Bakalářská práce pojednává v teoretické rovině o strachu obecně, jeho funkcích, příznacích a možných příčinách.

Jedna část informuje o předcházení a redukci strachu. Strach ovlivňuje také kognitivní funkce, zejména paměť a tím také výkonnost dětí v současné škole, která je z větší části založena na pamětním učení.

Pokud se jedná o strach u dětí, rozhodně se nejedná pouze o úzkost spojenou s obavou ze školního neúspěchu.

Na to, jak bude dítě ve škole spokojené a úspěšné, také působí jeho postavení mezi spolužáky, postavení v dětském školním kolektivu. Proto bakalářská práce obsahuje kapitolu o problémech vyplývajících ze závažnějšího narušení vztahů dětí ve skupině (agresivita, násilí, šikana).

Kapitolou, která je těsně spjata se dvěma předchozími je pojednání o vlivu rodinné výchovy na dítě a jeho osobnost. Propojení této kapitoly s první částí práce spočívá ve spojitosti způsobu vychovávání dítěte a jeho dispozicemi k úzkosti.

Propojení s druhou částí práce spočívá v možnosti stát se potenciální obětí či aktérem násilí v důsledku výchovy a působení rodinného modelu na dítě.

Součástí bakalářské práce je dotazník. Ten mapuje strach dětí ze školy, z učitelů či ze špatných známek a z rodičů a jejich reakcí na školní neúspěch dítěte.

## ANNOTATION

This bachelor's labour, in its theoretical level, deals with fear in its general concept. Its functions, symptoms and possible reasons.

One part informs about prevention and reduction of fear. Fear also affects cognitive functions, especially a memory, thereby an efficiency of children at contemporary school which is mostly based on the memorial learning.

In reference to the children's fear, it definitely isn't only an anxiety connected with an apprehension from the educational unsuccessfulness.

On how the child will be happy and successful, also appeals his position among schoolmates, position in the children's school society. That's why this bachelor's labour contains a chapter about the problems which arise from major disturbance of children's group relations (aggressiveness, violence, chicanery).

The chapter which is closely linked with two previous, is a treatise on the influence of the family education on the child and his personality. Connection of this chapter with the first part of the labour, lies in the coherency of the method of family education and his disposals to anxiety.

Connection with the second part of the labour consists in the possibility to become a potential victim or a person involved in violence in consequence of education and the influence of the family model on the child.

A part of this bachelor's labour is a questionnaire. It maps over the children's fear from school, teachers, bad marks, parents and their reactions to child's educational unsuccessfulness.

## OBSAH

1. ÚVOD .....	7
2. CO JE STRACH A ÚZKOST A JAK SE PROJEVUJÍ	
2.1 Funkce strachu .....	8
2.2 Příznaky strachu .....	9
2.3 Vznik úzkosti a strachu .....	10
2.4 Projevy úzkosti a strachu u dětí .....	10
2.5 Úzkostná porucha .....	11
2.6 Příčiny úzkostných poruch .....	15
2.7 Předcházení a redukce nadměrné úzkosti a strachu u dětí .....	15
2.8 Úzkost a paměť .....	16
2.9 Strach a úzkost jako emoce .....	17
3. STRACH A ÚZKOST A JEJICH VLIV NA VÝKONNOST	
3.1 Strach ve školním prostředí .....	19
3.2 Stupně specifikace strachu ze zkoušení .....	21
3.3 Tréma .....	23
3.4 Setkání se strachem ve škole – jak jej odstraňovat .....	24
4. AGRESIVITA A NÁSILÍ VE SKUPINĚ JAKO JEDNA Z PŘÍČIN STRACHU DÍTĚTE	
4.1 Poruchy chování v dětském věku a v dospívání .....	26
4.2 Typy poruch chování .....	27
4.3 Je agresivita dědičná nebo výsledkem sociálního učení?.....	32
4.4 Problémy vyplývající ze závažnějšího narušení vztahů ve skupině – šikana ...	33
4.5 Charakteristika agresora a oběti .....	36
4.6 Důsledky šikany .....	37
5. VLIV RODINNÉ VÝCHOVY NA OSOBNOST DÍTĚTE	
5.1 Pojetí výchovy .....	40
5.2 Formování osobnosti a výchova .....	41
5.3 Vliv rodičovského pojetí výchovy na sebepojetí dítěte .....	44
5.4 Výchovné styly v rodině a ovlivnění školní úspěšnosti .....	50
6. DOTAZNÍK A JEHO VYHODNOCENÍ.....	52
7. ZÁVĚR.....	62
8. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	63

## 1. ÚVOD

Tato bakalářská práce na téma Strach jako jedna z příčin školní neúspěšnosti pojednává v teoretické rovině o důsledcích, které mají strach a úzkost u dětí na jejich výkon ve školním prostředí. Jelikož tlak na výkonnost dítěte ve škole (a často i mimo ni) nepolevuje, spíše naopak, jedná se o vážný problém.

Práce může sloužit také učitelům jako vodítko při potřebě orientovat se v dětských úzkostech, v problémech s nimi spojených a v možných řešeních těchto nepříjemných společníků dětí.

Krom toho práce nastiňuje, jakou úlohu hrají v dětských úzkostech a v dětském strachu rodiče a jejich styl výchovy.

Dalším vážným problémem, který bývá často utajen mimo zdi školy je problém ubližování si a šikany mezi dětmi ve školách. Těžko si lze představit hloubku a bolest strachu dítěte z druhých dětí v takovém případě. Proto je v mé práci i tato kapitola zařazena, abychom jako učitelé a rodiče zpozorněli, pokud zjistíme, že se dítě bojí ve škole. Nemusí tak být vždy proto, že se bojí písemné práce nebo zkoušení.

Je nutné, aby se učitelé i rodiče stali citlivějšími a přemýšlivějšími, pokud jde o tuto problematiku.

Závěr práce je věnován vyhodnocení dotazníku, který byl zadán žákům Základní školy F. J. Řezáče v Litni na prvním i na druhém stupni (5. – 9. třída).

Strach dětí ze školy není jen prázdným pojmem, ale problémem, který je třeba řešit. Má-li totiž žák vyhovět požadavkům dnešní školy a disponovat všemi klíčovými kompetencemi, které má po absolvování získat, má-li sám poznávat smysl a cíl učení, má-li mít pozitivní vztah k učení a ochotně se věnovat dalšímu studiu a celoživotnímu vzdělávání, nesmí si ze školy pamatovat jen strach.

Úzkostný a ustrašený člověk nemůže být kreativním v různých učebních činnostech ani v mezilidských vztazích.

## 2. CO JE STRACH A ÚZKOST A JAK SE PROJEVUJÍ

Strach se definuje jako nepříjemný prožitek vázaný na určitý objekt nebo situaci, které v jedinci vyvolávají obavu z ohrožení. (Vymětal, 2000)

### 2.1 Funkce strachu:

Strach je tedy reakcí na stávající nebo hrozící nebezpečí. Vrozeně je strach reakcí na hrozbu bolesti a ztráty života. Na vrozenost této emoce poukazuje její spojení s výraznou mobilizací energie (ve strachu se zvyšuje svalová síla subjektu) a s útekovým chováním. Strach je nejsložitější emocí, intenzivní strach může i zabít a v některých případech je spojen nikoli s pokusem o únik z nebezpečné situace, ale s útlumem chování, se strnutím. Kromě toho je strach nakažlivý, rychle se šíří na základě alarmujících zpráv a na základě pozorování útěku druhých se lidé k útěku přidávají. (Nakonečný, 2000)

Stejně jako před milióny let má strach ve své prvotní podobě ochrannou funkci. Signalizuje možné nebezpečí. Má také velký podíl na dodržování norem chování, přiměřený strach nás motivuje k dodržování určitých pravidel nebo k vynaložení určitého úsilí. Přiměřený strach také zlepšuje náš výkon. Můžeme se lépe soustředit, rychleji pracovat. Teprve když strach přesáhne únosnou míru, děláme více chyb a dosahujeme horších výkonů. Strach může způsobit ztrátu paměti (epizodická amnézie). V daném okamžiku si nemůžeme na nic vzpomenout.

Strach má tedy dvě stránky: pomáhá rychleji se učit odstranit z cesty nebezpečí a nutí nás k lepším výkonům x dlouhodobý strach vyvolává stres.

Mírnější formou strachu je obava, naopak silnějším projevem je afekt označovaný jako hrůza nebo zděšení, které může být ochromující. Strach může vyvolávat nejen přítomnost hrozby, ale i nepřítomnost jistoty.

Existují různé naučené druhy strachu, např. ze stárí, z nezaměstnanosti, z osamělosti, z určitých chorob, z určitých lidí, ze smrti, z neúspěchu a mnoho dalších.

Rozdíl mezi strachem a **úzkostí** je, že úzkost nemá žádný určitý předmět. Není to obava z něčeho konkrétního, zatímco strach je vždy obavou z něčeho konkrétního, z určitého



nebezpečí, z konkrétní hrozby, např. z nemoci či ztráty zaměstnání, nebo je vyvoláván již vnímanou hrozbou, např. strach z jedovatého hada, který se náhle objevil na cestě.

Podle S. Drvoty: „...se strach vztahuje na určitý objekt, specifické nebezpečí, zatímco úzkost je bezpředmětná, vágní, difuzní, nespecifická...“. Někteří autoři zdůrazňují, že úzkost se vztahuje na něco budoucího, strach na něco přítomného. Zatímco strach se týká více objektu, úzkost se týká subjektu. Individuum tu nestojí proti hrozivému objektu, nemůže jej lokalizovat v místě a čase, odstranit ho či se mu vyhnout. Úzkost se týká těžko objektivovatelných vnitřních předpokladů pocitu jistoty, proto jsou pro ni charakteristické obavy z vlastní bezmocnosti a ztráty integrity vlastní osobnosti. Úzkost je nepříjemný duševní stav, doprovázený předtuchou nejasného nebezpečí, tedy předtuchou hrozby, kterou subjekt není schopen přesně pojmout, určit. Úzkost je reakcí na více či méně vědomě reflektované bytí, prožívané jako nejisté. V tomto smyslu je úzkost v podstatě totožná s existenciální nejistotou a zážitek úzkosti se vyznačuje „přechodným stavem sevřenosti, který je pociťován i tělesně“. (In Nakonečný, 2000)

## 2.2 Příznaky strachu:

**Fyziologické (tělesné) příznaky strachu** – nespavost, žaludeční neuróza, zvýšený krevní tlak, bolesti hlavy, poruchy srdečního rytmu, zvýšené svalové napětí, nechutenství, pocení, třes, červenání se, noční pomočování, průjem nebo zácpa, zvracení, alergické reakce, apod.

**Psychické příznaky strachu** – zvýšená úzkostnost, nekontrolovatelné záchvaty vzteku, poruchy paměti, výkyvy nálad, zvýšená nervozita, pocit napětí, neklidu, sevřenosti až ochromení, zvýšená nervozita, stranění se kolektivu, nesoustředěnost, vznětlivost, a další.

Úzkost a strach tak lze popisovat introspektivně nebo extrospektivně.

Reálný strach má dítě z diktátu, pokud příslušnou látku nezvládlo a na školu se nepřipravilo, reálné obavy může mít i z následné reakce rodičů na špatnou známku.

Nereálná bývá tréma, kdy se do školy dokonale připraví, ale přesto se obává selhání a obavy jsou natolik silné, že jeho výkon výrazně sníží, či dokonce že dítě zcela selže.

Pro úzkost je typické, že si blíže neuvědomujeme konkrétní objekt nebo situaci, které ji vyvolávají, a proto bývá vedle napětí doprovázena bezradností, popř. panikou.

Je tedy reakcí na tušené a neznámé nebezpečí a bývá zpravidla nepříjemnější než strach, neboť očekávání nemilé události je obvykle horší než událost sama.

Úzkost a strach od sebe nelze přesně oddělit, protože se vzájemně podmiňují a spolu splývají – strach u dítěte z opuštěnosti a z ostatních dětí, který se přeměnil – transformoval – v přechodnou vyšší úzkostnost.

Úzkostnost je trvalejším rysem osobnosti, proto je i konstituční povahy a vrozená. Vyšší či nižší úzkostnost vytváří pohotovost prožívat, myslet a chovat se způsobem, který z úzkostnosti vychází.

Konkrétní projevy úzkosti jsou také do značné míry naučeny, tudíž i prostředím a námi samými ovlivnitelné. Naučený je zvláště způsob, jak určitou situaci vnímáme a hodnotíme, zda jako bezpečnou, či naopak ohrožující.

### 2.3 Vznik úzkosti a strachu

Úzkost a strach jsou biologicky prastaré a podílejí se na přežití jedince a tím i lidského druhu. Umožňují naši adaptaci na podmínky života, stejně jako přispívají k formování osobnosti člověka. Jejich konkrétní projev v psychice, mimice, chování, ale i v tělesné oblasti je tedy dán biologickými dispozicemi, zkušenostmi získanými během života čili i vlivem prostředí a učením.

### 2.4 Projevy úzkosti a strachu u dětí

Některé druhy strachu patří k danému věku dítěte a časem samy od sebe zmizí. Téměř všechny děti okolo dvou let mají *strach z odloučení*. Chtějí být stále v blízkosti matky.

Jakmile např. vstoupí do místnosti cizí osoba, utíkají k mamince, kde cítí jistotu.

Strach z odloučení má v tomto věku své opodstatnění. Dítě není schopno být samo – samo se o sebe postarat. Svým strachem z odloučení vlastně pomáhá matce, aby se neztratilo.

Mezi druhým a třetím rokem mají děti často *strach ze tmy* a z malých zvířat.

Kolem pěti let mívají *strach ze zlých lidí* nebo z lidí, které za zlé pokládají. V tomto věku je také silně vyvinutý strach ze zranění.

Mezi sedmým až osmým rokem mají děti často *strach z něčeho hrůzostrašného*, co viděly v televizi.

Mezi osmým a desátým rokem začínají mít děti strach z toho, jestli budou *uznávány* svými *vrstevníky*. V tomto věku je pro ně velmi důležitý názor kamarádů a ostatních dětí. Někdy některý z uvedených strachů přetrvává déle, než je běžné. Některé děti je prožívají intenzivněji. Zpravidla ale odejdou samy, tak jako samy přišly.

## 2.5 Úzkostná porucha

Úzkostné poruchy mívají různé formy. U všech ale stojí v pozadí ztráta životní jistoty. Různá míra úzkostnosti je způsobena nejen růzností hodnot, ale i mírou osobní jistoty. Pokud člověk vyrůstá a žije v prostředí, které posiluje jeho jistotu, že život a svět ho ničím neohrožuje, bude méně úzkostný a bude pociťovat strach pouze v situacích, které ho reálně ohrozí. Opak vidíme u lidí, kteří vyrůstali v nejisté rodinné situaci, třeba proto, že sami rodiče byli úzkostní a svou úzkost přenášeli na dítě. Nejistotu může přinášet také rodinná situace – nevěra, rozvod, absence jednoho z rodičů, konflikty, domácí násilí, apod.

Děti s úzkostnou poruchou jsou náchylné dělat si starosti za všech okolností. Nemají rády nové situace. Často se jim zdá, že svět nebo život jejich blízkých je ohrožen, což jim dělá velké starosti. Jejich obavy jsou častější, intenzivnější, týkají se více situací a často je děti nadměrně prožívají. Děti s úzkostnou poruchou si dělají téměř neustále nějaké starosti: kvůli možným nehodám, rodinným záležitostem, vhodnému oblečení, vztahům s kamarády, počasí... Bojí se o své zdraví i zdraví svých blízkých, bojí se možných nehod, výkonu ve škole a mnoha jiných věcí. Na obavy reagují tím, že stále znovu a znovu kladou rodičům otázky a hledají na ně odpovědi. Tyto děti a mladiství bývají často perfekcionisté. Je to pro ně způsob, jak zabránit svým obavám.

**Znaky úzkostné poruchy:** přehnané starosti kvůli všedním věcem, nekontrolovatelné obavy, rozpačitost, napětí, nevolnost, bolesti, problémy s koncentrací, perfekcionismus, časté hledání jistoty a potřeba utvrzování, zřejmé zkracování každodenních aktivit.

Děti s úzkostnou poruchou nechťejí jít do školy, když si dělají starosti, zda jsou schopny podat ve škole dobrý výkon. (Krowatschek, 2007)

### **Dětské strachy a úzkosti podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10):**

- separační úzkostná porucha v dětství

- fobická úzkostná porucha v dětství
- sociální úzkostná porucha v dětství.

**Sociální úzkostná porucha** v dětství bývá prvně diagnostikována u dětí předškolního věku a je pro ni typické, že se dítě vyhýbá a mimořádně bojí vrstevníků či neznámých dospělých s následkem omezení jeho běžného života a rozvoje. Jde o strach z kontaktu s ostatními. K tomu se připojuje strach z negativního postoje ostatních. Děti s touto poruchou mají často velký strach, že udělají něco trapného a bojí se, že budou působit směšně. Proto vnímají téměř všechny situace, kdy můžou ukázat, co umí, jako velmi nepříjemné.

Mezi tyto situace patří „běžné“ situace v životě dítěte a mladistvého: např. hlásit se ve vyučování, předvést nějaký výkon, jít před ostatními, jít přes zaplněný školní dvůr, objednat si v restauraci, začít rozhovor, začít si milostný vztah...

Bývají to děti zřetelně plaché a úzkostné v neznámém prostředí i v prostředí známém, pokud se tam vyskytují nové osoby.

Mnohdy v jednání jednoho či obou rodičů shledáváme výchovné závady. Rodiče je straší, vedou přísně, nejednotně nebo děti mají velmi malou zkušenost s mimorodinným prostředím.

Při nástupu do školy jsou s nimi velké potíže, neboť sociální úzkostná porucha limituje jejich zkušenosti a zvláště je postiženo osvojování sociálních dovedností a rozvoj meziosobních vztahů.

Pro sociální úzkostnou poruchu je u školáků typické vyhýbání se sociálním vztahům s výjimkou vztahů důvěrně známých.

V předškolním věku trpívají děti také strachy majícími charakter fobií, tedy strachů velmi silných a neodůvodněných. Vznikají na základě jednorázové nebo opakované negativní zkušenosti, popř. mohou být odpozorovány a převzaty od druhých dětí či dospělých.

Nejčastější úzkostnou poruchou předškolního věku je však **separační úzkostná porucha**. Projevuje se výraznou nepříznivou reakcí dítěte na nepřítomnost matky. Reakcí bývá silná úzkost, pláč, projevy zoufalství, ale i neklidný spánek dítěte či řada psychosomatických příznaků (bolesti břicha, zvracení, zvýšená teplota, bolesti hlavy,...).

K projevům a udržování poruchy přispívá i bohatá fantazie dítěte předškolního věku. V tomto vývojovém období se ještě nehovoří o neuróze, spíše o neurotických reakcích a stavech, jež jsou v přímé souvislosti s úzkostí a strachem. Jejich obrazy mohou být značně rozmanité, např. již uvedené zadržávání v řeči, noční pomočování, značná plachost a lekavost, nechutenství, obtíže s usínáním a neklidný spánek, tělesný neklid, plačtivost, extrémní nesamostatnost, nepřiměřené strachy.

Nejlepší prevencí strachu a úzkostných stavů a reakcí je harmonické, klidné rodinné prostředí a kvalitní vzájemný vztah rodičů, kteří na dítě mají dostatek času, vedou je spíše neautoritativně, ale důsledně a z výchovných prostředků volí především vlastní příklad a domluvu.

U školáků se separační úzkostná porucha projeví zřetelně při jejich nástupu do první třídy. Tyto děti se i dříve bály být samy doma a projevovaly nereálné obavy o blízké osoby, jejichž stálou přítomnost vyžadovaly. Reagují pláčem, úzkostí, případně výbuchy vzteku, výčitkami a vyhýbají se docházce do školy somatizací (zvracení, bolesti břicha, zvýšená teplota, apod.). Poměrně častou úzkostnou poruchou je i u školních dětí sociální úzkostná porucha, která se překrývá se školní fobií.

(Vymětal, 2000)

V předškolním věku trpívají děti také strachy majícími charakter fobií, tedy strachů velmi silných a neodůvodněných. Vznikají na základě jednorázové nebo opakované negativní zkušenosti, popř. mohou být odpozorovány a převzaty od druhých dětí či dospělých.

**Školní fobie** – tj. nepřekonatelný strach z učitele, dětského kolektivu a školy vůbec. Vzniká obvykle tehdy, jestliže dítě zažije ve škole (ať již jednorázově, či opakovaně) něco traumatizujícího.

„Zde se již jedná o onemocnění dítěte, kterým se rozumí soubor psychických a psychosomatických příznaků, pro které žák nechce a nemůže chodit do školy. Jedná se o pocity úzkosti, napětí a strachu ze selhání, provázené zpravidla bolestmi hlavy, břicha, nevolností až zvracením, nechutenstvím, pocením, třesem, neurčitými bolestmi ve svalu, dýchacími obtížemi, bušením srdce, častým nucením k močení apod.

Na školní fobii lze pomyslet zejména tehdy, jsou-li lékařská vyšetření negativní a bohaté vegetativní a psychické příznaky u dítěte mizí o víkendech, ve dnech volna a v době prázdnin.

Při běžném pozorování se může načas zdát, že příčina obav dítěte pochází odněkud ze školního prostředí. Ve skutečnosti se však při školních fobiích setkáváme s dítětem, které již není schopné opustit domov. A to z toho důvodu, že má rozvinutou příliš silnou citovou závislost na některého z členů rodiny.

Žák trpící školní fobií nemá pocit osvobození ani v době, kdy se vyhne školní docházce. Přestože stráví mnoho času doma, škola mu trvale dělá starost.

Celkové úzkostné ladění poměrně ostře ohraničuje jeho možnosti, protože nedokáže dojít ani do dětských zájmových sdružení, sportovních oddílů či kroužků.“ (Jedlička, Kořa, 1997).

Již výše popsaných neurotických symptomů jako projevů úzkosti a strachu u dětí je velké množství a můžeme je rozdělit podle oblasti výskytu na převážně tělesné (somatické) a duševní (nutkavé myšlenky, smutná nálada, zvýšená úzkost, fobický strach).

Nejčastěji se u postiženého objevují zároveň potíže tělesné i duševní, potíže ve sféře prožitkové i nápadné chování (např. tělesný neklid).

Onemocnění, s nimiž se v mladším školním věku stále častěji setkáváme, jsou onemocnění psychosomatická.

Původně psychogenní vlivy, jako jsou dlouhodobé konflikty, frustrace, stresy aj., mohou vést a často skutečně vedou k postupným organickým změnám orgánů a jejich funkcí.

Psychosomatické obtíže se uvádějí do přímého vztahu s úzkostí a agresivitou. Patří sem např. některé druhy astmatu, vředová onemocnění žaludku nebo dvanáctníku a některé poruchy oběhového systému.

Projevy úzkosti a strachu u školních dětí do puberty souvisí nejčastěji s jejich situací a postavením ve škole.

Sekundární neurotizací, tedy následně zvýšenou úzkostností (zvýrazněným osobnostním rysem) a strachem, trpí děti, které jsou v něčem školsky nezralé či jinak handicapované. Zpravidla to bývají děti se specifickými vývojovými poruchami učení, mezi které řadíme jako nejčastější poruchy čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie, dysortografie) a počítání (dyskalkulie). Ohrožené bývají i děti dlouhodobě (případně chronicky) nemocné – např. epileptické – či s nějakou poruchou, jako je hyperkinetický syndrom

(LMD), který se projevuje nadměrnou živostí, neposedností a horší soustředěností.  
(Vymětal, 2000)

## **2.6 Příčiny úzkostných poruch**

U dětí a mladistvých, kteří trpí úzkostnými poruchami, nacházíme často v příbuzenstvu osoby, které rovněž trpí úzkostmi. Další příčinou úzkostných poruch jsou krizové životní události - zážitky, které souvisí se ztrátou nebo onemocněním blízké osoby nebo také zvířete a zážitky, které jsou spojeny se silnými změnami v životě dítěte - změna školy nebo kolektivu ve třídě, stěhování, rozvod rodičů, změna zaměstnání rodičů (rodiče už nemají na dítě tolik času), narození sourozence anebo traumatizující zážitky jako přepadení nebo dopravní nehoda.

## **2.7 Předcházení a redukce nadměrné úzkosti a strachu u dětí**

Úzkost a strach jsou tedy subjektivní behaviorální reakcí na nebezpečí, která má obrannou funkci. Motivuje jedince k tomu, aby se s tímto nebezpečím vyrovnal. Tyto emoce se mimořádně silně podílejí na formování osobnosti dítěte, jsou pro život nezbytné. Jestliže se však u člověka vyskytnou nadměrně, nepřiměřeně (v prožitku, v myšlení, či v chování), stanou se problémem (někdy i nemocí) a mohou jedince psychicky až invalidizovat.

Nejčastější zátěží dítěte ve škole bývají na ně kladené nároky, požadavky jsoucí nad jeho možnosti (zpravidla intelektové).

Dalším častým trápením je změna postavení mezi vrstevníky, zvláště tehdy, dostane-li se dítě do izolace a je vysmíván či přehlížen.

Třetím a relativně častým zdrojem až zhoubné zátěže je rozvodová a porozvodová situace, pokud rodiče dítě používají jako nástroj vzájemného ohrožování, emočního vydírání a pomsty.

Prevencí vzniku nadměrné úzkosti a strachových reakcí je na prvním místě bezpečný a harmonický domov, čili místo jisté a dítě přijímající. Důležitý je kvalitní vztah rodičů, kteří mají na dítě dostatek času a vedou je spíše neautoritativně, ale důsledně.

Pocit odmítnutí a ztracení je jeden z nejhorších dětských zážitků vedoucích k zoufalství, nejistotě, strachu a velmi často i k pocitu viny. Vina je dítěti přímo

vštěpována častými výtkami, káráním a výčitkami, popřípadě navozováním špatného svědomí.

V současnosti se násilí stalo běžnou zkušeností člověka, což citlivější děti (nejen děti) zúzkostňuje (např. vliv médií).

Strach znamená v každém případě pro člověka ztrátu opory. Znamé struktury, které mu ji poskytovaly, se rozpadají, což může mít někdy až dramatický průběh. U strachu a úzkosti platí totéž co v jiných stresových situacích – čím ranější vývojové období postihuje a čím déle trvá, tím hlubší důsledky může mít. Proto nejzávažnější úzkostné poruchy jsou nacházeny u dospělých, kteří ve svém raném dětství zažili ohrožující traumatizující událost nebo dlouhodobé znejistění, nejčastěji ze strany rodičů.

To může mít formu citového chladu, zejména ze strany matky, ale i přílišná úzkostnost a hyperprotektivní chování rodičů, kteří dítěti svými slovy i postoji neustále předkládají svět jako místo, kde je stále něco nebo někdo může ohrozit a kde člověk vlastně beze strachu ani nemůže žít.

## **2.8 Úzkost a paměť**

Některé výzkumy dokazují, že emočně vypjaté situace, jako je prožitek strachu, ovlivňují fungování naší paměti. Také řada úzkostných lidí, zejména studentů uvádí, že mají potíže s učením, nejsou schopni si zapamatovat novou látku, a to ještě jejich obavy zvyšuje. Naopak mají větší sklony k utváření posilování svých zvyků, a to i těch negativních.

Jiné výzkumy zase prokázaly, že studenti, kteří se obávali, že se jim nepodaří najít správné řešení, a konfrontace s matematickým příkladem byla pro ně zdrojem silné úzkosti, měli také nejhorší výsledky. Příčinou přitom nebyla nižší inteligence těchto studentů, ale zhoršená funkce paměti.

Zhoršené fungování kognitivních složek lidské psychiky při úzkosti je způsobeno také horší schopností soustředit se na řešení problému. Úzkostný člověk má tendenci ulpívat na zneklidňujících myšlenkách, ty mu potom brání v řešení úkolu.

Úzkostný člověk se hůře zbavuje ohrožujících myšlenek. Není schopen se od nich odpoutat, vytváří si jakousi myšlenkovou smyčku, v níž ohrožující myšlenky běží stále dokola, vyčerpávají ho, a výsledkem dlouhotrvajícího působení úzkostných myšlenek potom může být i deprese. Tato nemožnost odpoutat se myšlenkově od problému člověka „zmrazí“, blokuje jeho aktivitu a chrání proti útoku z okolí. Postoj „mrtvého



brouka“ patří evolučně skutečně k velmi starým mechanismům vyrovnávání se s nebezpečím.

## **2.9 Strach a úzkost jako emoce**

### **Emoce mají tři stránky:**

1. vnitřní zážitek
2. z vnějšku pozorovatelné chování
3. a fyziologické změny, které zachytíme pomocí vhodné techniky.

### **Rozdělení emocí:**

1. Primární emoce (radost, strach, zlost, smutek).
2. Emoce související se smyslovou situací (bolest, hnus, hrůza, rozkoš).
3. Emoce související se sebehodnocením (stud, hrdost, pocity viny).
4. Emoce týkající se jiných lidí (láska, nenávist, soucit).
5. Emoce hodnotící (humor, krása, údiv).
6. Nálady (mrzutost, úzkost, povznesená nálada). (Machačovi, Hoskovec, 1985)

Mezi strachem a úzkostí nejsou ostré hranice, jsou mezi nimi plynulé přechody. Je-li strach více méně přiměřenou reakcí na určitý škodlivý objekt, pak úzkostnost může být relativně stálou vlastností osobnosti.

Úzkostný člověk se v tomto případě cítí ohrožen, ale neví čím (bývá bezobsažná či bezpředmětná, tj. nevázaná na určitý objekt).

Úzkostné osobnosti si zachovávají úzkostné způsoby reagování za jakýchkoli podmínek. Úzkostnost může vzniknout na základě vrozených dispozic i za přispění silnějších psychických traumat (přetěžování nervové soustavy, konfliktní situace, nepříznivé sociální poměry apod.). Nejčastěji má úzkost charakter negativní emoční reakce, která je nepřiměřeně velká vzhledem k významu stresové situace, která ji vyvolala.

Každý člověk se snaží zorganizovat si „svůj svět“ tak, aby se v něm cítil bezpečný.

Objeví-li se něco neznámého, co daný řád naruší, vyvolá to pocity nejistoty, obavy, ale i úzkost a strach.

V situaci konkrétního ohrožení člověk pocítuje tendenci k útěku nebo k úhybu. Využije-li tuto možnost, strach pomine. Úzkosti se nemůžeme tak snadno zbavit únikem z dané situace ani jejím zvládnutím.

Negativní emoce mohou aktivovat chování, které není přímo útekem, nýbrž jen náznakem úhybů. Může se projevit jako např. úhybové pohyby očí.

Vizuální kontakt hraje v lidské (i zvířecí) sociální interakci důležitou a zatím málo prozkoumanou roli. Informace, kterou někdy postřehneme v prchavém záblesku očí, může výrazně protiřečit tomu, o čem nás někdo slovně přesvědčuje a čemu téměř věří. Schopnost „číst“ strach a úzkost z mimiky a dynamiky očních pohybů je patrně částečně vrozená a individuálně různě vyvinutá.

Existuje jakási averze vůči lidem, na kterých druzí pozorují známky úzkosti. Interpretuje se to v okolí obvykle tak, že jsou prostě „nesympatičtí“. Lidé je podezírají ze „špatných úmyslů“ a neradi se s nimi stýkají. Obranou bývá úhyb (vyhýbání se kontaktům se situačními a lidskými nositeli strachu) nebo averze v podobě agrese, snahy odstranit, zbavit se strach indikujícího zdroje násilím. Tím lze zřejmě částečně vysvětlit situaci, kdy ve školní třídě dochází k šikaně a postupně se na stranu agresora přidávají ostatní žáci. Jako by úzkost jednoho jedince provokovala k agresi ostatní ze skupiny.

Vlivem těchto emocí se objevuje zhoršení paměti a stereotypie chování. Dominující averze způsobuje nesnáze v odlišování podnětů skutečně škodlivých od podnětů neškodných.

Pozornost člověka se zužuje, což má vliv např. na plynulost a úroveň slovního projevu (obtíže s hledáním logické návaznosti, ochuzení projevu z hlediska bohatosti asociací i slovní zásoby, zadrhávání, přeříkávání se, přerušení vět, pomlky, zvýšení sugestibility). (Machač, Macháčová, Hoskovec, 1985)

### 3. STRACH A ÚZKOST A JEJICH VLIV NA VÝKONNOST

Požadavky na podání výkonu a konfliktní situace patří ke každodennímu životu. Okolo 5% všech dětí a mladistvých trpí neúměrným strachem ze školy. (Krowatschek,D. Domsch,H., 2007)

Čím je dítě starší, tím víc si uvědomuje svou úlohu ve společnosti. V rámci skupiny začíná samo sebe vnímat jako osobnost a pokouší se obstát na veřejnosti a dojit uznání. Pozice dítěte ve vlastní rodině se zatím vytváří přirozeně, ale ve školce nebo ve škole, v kroužcích nebo v partě se musí každý neustále znovu prosazovat a osvědčovat se. Dítě se začíná bát, že bude odmítnuto, že něco nedokáže, že bude potrestáno nebo že ho nebudou mít dost rádi. Těmto sociálním nejistotám lze předcházet, důležitá je důvěra mezi rodiči a dětmi. Rodinné zázemí je tím důležitější, čím víc se dítě orientuje na svět mimo rodinu, na své vrstevníky, na školní požadavky. Povinnosti, které na dítě klade škola, rodina a i nároky samotného dítěte mohou dohromady představovat značnou zátěž. V tomto okamžiku je nezastupitelná úloha rodičů, protože právě oni mohou úkoly seřadit podle důležitosti a posílit důvěru dítěte ve vlastní schopnosti.

#### 3.1 Strach ve školním prostředí

Velmi brzy jsou děti vystaveny velké zátěži a stresu. Pro mnohé z nich začínají první problémy již ve školce. Vystupování na vánočních besídkách nebo vyprávění básniček může pro spoustu dětí znamenat stres a napětí.

Ve škole to pokračuje v ještě větší míře. Děti tak již od malička ví, že se od nich očekávají dobré výkony, protože jen tak mohou v životě něčeho dosáhnout. Zároveň jsou děti denně vystaveny různým jiným složitým situacím: rozvod rodičů, zaměstnanost obou rodičů (syndrom „dětí s klíčem na krku“) nebo naopak nezaměstnanost, problémy samoživitelů, nemoci, finanční problémy, obavy z budoucnosti atd. Kromě toho jsou neustále zavalovány informacemi z médií o zhoršování se životního prostředí, o brutalitě a nebezpečí, které je může potkat.

Hodně dětí má stále strach, že nebudou umět při zkoušení správně odpovědět na otázku. Cítí proto napětí a nejsou schopny přemýšlet. Někdy se obtížně soustředí i při přípravě do školy. Samotné pomyšlení na zkoušení ve škole u nich vyvolává stres nebo deprese. Podle Krowatscheka stále více dětí a studentů trpí stresem ze školy. Mnoho z nich si stěžuje na tlak, který je na ně kladen a následky jsou často pro děti a mladistvé katastrofální. Nejenže se cítí špatně ve škole, podávají špatné výkony, ale většina z nich by do školy nejraději nechtěla chodit vůbec. (Krowatschek, D., 2007)

Každý učitel vlastní zkušeností brzy zjistí, že mírný stupeň úzkosti může být při učení užitečnou pomocí, avšak že příliš mnoho úzkosti může učení tlumit a bránit mu. Jaký stupeň úzkosti ještě dítě motivuje a jaký je již utlumuje je od dítěte k dítěti a od úkolu k úkolu různé (čím je úkol obtížnější, tím spíše vysoká úroveň úzkosti učení překáží). Jedním z nejmnocnějších zdrojů úzkosti u dětí je strach ze selhání. To je vidět při zkoušení, kdy často jde o hodně, nebo v těch třídách, kde selhání vyvolává učitelův hněv nebo výsměch spolužáků. Některé děti jsou svým temperamentovým založením úzkostnější než ostatní, zatímco u jiných bývá vyvolána úzkost přílišnými mimoškolními tlaky, jako je třeba rodičovské očekávání.

Strach je ovlivňován okolím. Samotnou školou, učiteli a jejich zacházením se strachem při zkoušení. Významný vliv na to, zda děti budou nebo nebudou mít strach ze zkoušení, mají hlavně rodiče. Není dobré tlačit děti do velkých výkonů, je nutné projevovat porozumění.

Strach ze zkoušení si může jednotlivec vyvolat sám, kdo se na zkoušení nepřipraví, nutně dostane strach.

Příčina může být i na straně vrstevníků, jejichž hodnocení je často velice významné - zkoušený může patřit ke skupině, která je velmi snaživá a orientovaná na výkon a která na základě této okolnosti vyvíjí tlak na jednotlivce v této skupině. Od žáka se pak očekává, že bude úspěšný. Pokud si skupina vrstevníků myslí, že známky nejsou důležité, považují toho, kdo se pilně připravuje za „šprta“.

Příčina strachu může být i na straně rodičů – pokud rodiče stále mluví o školních výkonech, očekávají jen dobré známky, když každé zkoušení berou jako nepřiměřeně důležité, mohou u dětí vyvolat strach. Současně dochází často k názoru, že je jejich dítě líné nebo nemá zájem o školu. Nabádají dítě, aby pracovalo více – často prostřednictvím různých trestů.

Schopnosti učitelů jsou různé. Všechny děti se v průběhu školní docházky setkávají se všemi skupinami učitelů – s dobrými, průměrnými i těmi špatnými. Učitelé ovlivňují děti ve velké míře.

„Má-li žák například v přítomnosti určitého učitele pocit nejistoty vyvolávající neklid, trému, strach apod., ovlivňuje to i jeho postoj k danému učiteli. Jestliže je podobný stav natolik dominující, že je ve vztahu k danému učiteli rozhodující, může to vést k tomu, že učitele nevnímá racionálně, ale jen pocitově a neakceptuje to, co mu daný pedagog sděluje, je před ním vnitřně uzavřený a o pedagogické účinnosti jeho působení lze velice pochybovat.“ (Pelikán, 2007)

### 3.2 Stupně specifikace strachu ze zkoušení:

**Mírná úroveň strachu** – příprava na zkoušení není pokládána za důležitou, do přípravy a opakování žák investuje málo času, zůstává povrchní. Výsledek testu je zkoušenému lhostejný.

**Střední úroveň strachu** – příprava je „přiměřená“, ne příliš krátká a povrchní, ale taky ne příliš obsáhlá. Učební látku žák důkladně a dostatečně opakuje. Výsledek zkoušky je považován za významný a důležitý.

**Vyšší úroveň strachu** – na zkoušení se žák zpravidla připravuje velmi obsáhle a podrobně, někdy celé týdny dopředu. Žák se testem stále zabývá. Přípravou na zkoušku stráví velmi hodně času. Čas neodpovídá množství učiva, žák se někdy takzvaně přeučí, výsledek testu přeceňuje. Příprava probíhá u většiny však spíše efektivně.

Existuje i jiná skupina úzkostných žáků – ta se učení vyhýbá. Také tito žáci se v myšlenkách zabývají zkouškou poměrně hodně, s přípravou však vůbec nezačnou, nebo ji stále přerušují. Pro tuto skupinu představuje horší známka katastrofu a dobrá známka je považována za zcela nepravděpodobnou. (Krowatschek, Domsch, 2007)

Ve vztahu úzkost – výkonnost se mnozí autoři shodují v tom, co lze vyjádřit *Yerkes-Dodsonovým zákonem*: (Machačovi, Hoskovec, 1985)

Tento zákon předpokládá, že při střední hladině úzkosti (nebo při střední aktivační hladině vůbec) je výkon optimální, při nízké a vyšší je výkon nižší.

Optimální aktivační úroveň resp. úroveň úzkosti je odlišná pro různě náročné výkony: vyšší úzkost pomáhá pouze relativně jednoduchým úkolům (reprodukce, rutinní

a monotónní činnost). Nižší úzkost je přípustná pro úkoly složité, nové a tvůrčí. Střední a vysoké stupně úzkosti takovýmto činnostem škodí.

Výkon při velké zkoušce či na velké soutěži vůbec není pouhou reprodukcí toho, co bylo předtím perfektně nacvičeno a zvládnuto. Psychosociální kontext, ve kterém se výkon ocitá, z něj dělá něco psychologicky kvalitativně odlišného (máme pocit odpovědnosti, nejistoty s možností zisku nebo ztráty „všeho“, sklon k úzkosti a strachu z destrukce výkonnosti, kterou úzkost způsobuje).

Za určitých okolností má úzkost adaptační význam. V takovém případě je signálem, který varuje před nebezpečím. Za jiných okolností vede k destrukci chování. V tomto případě může být úzkost ještě nebezpečnější než nebezpečí, před kterým varuje.

Pro zdravého člověka je mírnější úzkost a strach faktorem, který zvyšuje jeho aktivitu, jeho pracovní motivovanost, stimuluje jeho poznávací a sebevýchovné zájmy.

Úzkost je nerovnovážný stav, který v nás probouzí úsilí udělat něco pro zpevnění či obnovení rovnováhy, sebejistoty, pro posílení kladné emoční sféry.

W. D. Frohlich, který se zabýval vztahem úzkosti a aktivace uzavírá, že „úzkost může jak aktivovat, tak i utlumovat chování a psychickou aktivitu vůbec. Experimentálně bylo potvrzeno, že úzkost může působit jako popud, neboť redukce úzkosti působí jako odměna. Ve stavu úzkosti může učení probíhat lépe i hůře podle daných podmínek, může se zvyšovat i snižovat výkon, organizovat i dezorganizovat jednání (dezorganizující vliv má úzkost spojená s časovou tísňí). Ve stavu slabé a silné úzkosti podává člověk nižší výkon, silná úzkost dezorganizuje chování. Vlivem úzkosti se dále objevuje stereotypie chování, rozsah a proměnlivost reakcí jsou zúženy. V silné úzkosti není člověk schopen řádně od sebe odlišit podnět, jenž skutečně nese s sebou nebezpečí, od podnětů jemu nějak, byť i vzdáleně podobných.

Situace vyvolávající úzkost jsou podle různých autorů následující: snižování a ztráta prestiže, nemoc a fyzické ohrožení, školní práce a zkoušky, problémy a konflikty v rodinných vztazích, finanční těžkosti, ale i abstraktní problémy“.

(In Nakonečný, 2000)

### 3.3 Tréma

Tréma je zvláštní formou strachu. Jde o strach ze selhání, který se může projevit i u sebevědomých jedinců z různých důvodů, jež toto sebevědomí dočasně narušují. Tréma je často dána výchovou a určitou hodnotovou orientací rodičů, kterou přenášejí na dítě. Výraznější trémisté však zpravidla bývají i zvýšeně konstitučně úzkostní. Tréma je jiným vyjádřením snahy po výborném výkonu a současně obavy ze selhání čili strachu ze špatného výkonu. Způsobuje ji touha po bezchybném výkonu a současně obavy ze selhání. Trému nelze ale chápat jen negativně. Mírná tréma člověka stimuluje, aktivizuje a lze ji přirovnat k předstartovnímu stavu, který následující výkon zvyšuje. Problémem je silnější tréma, která je doprovázena vnitřním zmatkem, myšlenkovými bloky, případně i přechodnými výpadky paměti. Samozřejmě silná tréma výkon žáka a studenta zhoršuje, může vést až k jeho selhání – zpravidla před tabulí čili před zraky ostatních.

Trému zhoršuje autoritativní jednání učitele, atmosféra soutěže, vědomí, že jsme druhými pozorováni a posuzováni, dále pak naše snaha po dobrém výkonu spojeném se sebehodnocením a hodnocením osob, na kterých nám záleží (rodiče, vrstevníky,...). Tréma obvykle vzniká s vytvářením sebepojetí dítěte. Výborný výkon je podmínkou akceptování dítěte osobami nejbližšími, zpravidla rodiči. Průměrný výkon mívá za následek jeho kritiku, případně odmítnutí.

Tréma bývá výsledkem toho, že si dítě chce získat přízeň rodičů, jejichž výchova je ctižádostivá, zdůrazňující výkon a výkonovou motivaci, o níž však víme, že pokud je příliš vysoká, působí opačně, tedy podávaný výkon sníží.

Trémisté bývají děti s perfekcionistařskými rysy. Se silným smyslem pro povinnost, chtějí být dokonalé, jsou k sobě náročné a svědomité.

Silná tréma snižuje kvalitu života jedince a ohrožuje jeho další osobnostní vývoj i zdraví.

#### **Jak zvládnout trému?**

Je podstatné nezdůrazňovat přehnaně důležitost výkonu. Dítě, které trémou trpí je nutné více chválit a povzbuzovat. A to i v případě, že jeho výsledky nejsou stoprocentní.

Důležité je také upravit životosprávu dítěte tak, aby netrávilo nepřiměřeně dlouhou dobu přípravou na školu. Mezi zásady správného učení patří osvojování větších, smysluplných celků. Vyvarovat se zbytečného ulpívání na detailech. Dítě závěrem přezkoušet, pochválit a k látce se už nevracet.

Pokud tréma dítě zřetelně blokuje ve výkonu, je důležitá spolupráce mezi rodiči a školou.

Po dohodě lze převést formu ústního zkoušení na písemnou, popřípadě zkoušet dítě (alespoň někdy) mimo třídu. (Vymětal, 2000)

### **3.4 Setkání se strachem ve škole – jak jej odstraňovat**

Důležité je posilování sebedůvěry dítěte – rodiče (někdy i učitelé) mohou dítěti pomoci při hledání záliby, která by dítěti přinášela radost a zároveň mu zvedla sebevědomí.

Záliby a aktivity ve volném čase mají přinášet dítěti potěšení. Pro rodiče je důležité se radovat spolu s dítětem z jeho úspěchů. Úzkostné děti jsou často velice vnímavé, bojí se zklamat své rodiče a pozorují, jestli rodiče sdílejí jejich radost.

V nízkém sebevědomí dětí se často odráží chybějící samostatnost. Děti trpí často pocitem, že ještě nejsou na určitou situaci „dost velcí“. Přitom si málo cení svých vlastních schopností a přeceňují situaci. Takové děti potřebují pocit, že jim rodiče pomohou, když něco nejsou schopny zvládnout bez pomoci dospělých. Nebezpečné je, když se dítě naučí vzdát věci dříve, aniž by se je pokusilo zvládnout samo.

Samostatné dítě si více věří. Získá zkušenost, že to dokáže s úspěchem zvládnout samo. Úzkostné děti se často vyhýbají ze strachu nevyřešeným situacím. Z krátkodobého hlediska se tak vyhnou nepříjemnému pocitu, který by snížil již tak malé sebevědomí, ale z dlouhodobého hlediska je to špatná strategie. Díky vyhýbání se problému se jim nepodaří situaci vyřešit a strach zůstává. Rodiče pak musí dítě podpořit, ale ne vyřešit nepříjemnost za ně.

Způsoby odreagování se a překonání strachu, trémy a jiných negativních emocí:

Jednou z možností toho, jak čelit podobným negativním emocím, je odpoutání se od těžiště daného citu. Je nutné naučit děti koncentraci a přenesení pozornosti. Tím vytvoříme předpoklad i pro změnu těchto emocí a jejich zvládnutí.

„*Umění přepojit pozornost na něco hezkého, co člověk prožil, v duchu potlačit myšlenky naopak na to, co negativní pocity vyvolává. Tomu je možné od malička se učit.*“



Jinou variantou zvládnutí emocí je sebedistance, která spočívá ve schopnosti zaujmout vůči sobě i svým citům odstup, díky kterému se člověk na sebe i své problémy dívá

z jiného zorného úhlu. Zejména u lidí, kteří mají tendenci nazírat na svoji životní pozici čistě negativně nebo u lidí, kteří i běžné životní situace vnímají převážně tragicky, (sem mohou patřit také adolescenti) je odstup a jiný úhel pohledu velice důležitý. Už od dětství je tedy užitečné děti učit, aby nazíraly na své problémy z různých úhlů pohledu, aby se naučily čelit i složitým situacím“. (Pelikán, 2007)

Některé možnosti odreagování se, pokud strach není příliš velký a pokud situace nevyžaduje koncentraci na nějaký úkol:

Chceme-li odpoutat pozornost menších dětí od tíživé situace nebo od nepříjemných myšlenek, je možné s nimi hrát „hry“ – děti, které jsou nadšenými počtáři, mohou např. počítat pozpátku do padesáti nebo si děti mohou představovat, co by si vybraly, pokud by si mohly zadarmo vzít deset věcí v hračkářství...apod.

Další možností odreagování jsou „*pozitivní myšlenky*“. Jde o metodu k ovlivnění myšlenek na strach. Pozitivní myšlenky dodávají odvahu, rozptylují a pomáhají přestát situace, které ve škole vyvolávají strach. Je dobré děti naučit si na kus papíru napsat: hloupé a chytré (pozitivní) myšlenky. Hloupé myšlenky – je to strašné když udělám chybu, jít do školy nezvládnu,... chytré myšlenky – udělat chybu není tak hrozné, zvládnu to – jsem silný(-á), nejlépe bude na to nemyslet...apod.

Dlouhodobý strach zvyšuje fyziologicky úroveň naší stimulace. *Sport* přitom tvoří nejlepší kompenzaci, odbourává nahromaděnou energii. Je proto jednou z nejjednodušších a efektivních metod, jak strachy redukovat. Tělesná aktivita, která zvyšuje naši tepovou frekvenci delší dobu (nejlépe dvacet minut), je zvláště vhodná ke snížení úrovně stimulace. Pro úzkostné děti a mladistvé je nejvhodnější sportovní aktivita v společných kroužcích se spolužáky a vrstevníky, kde se děti setkávají a kde mohou vytvářet přátelství.

#### **4. AGRESIVITA A NÁSILÍ VE SKUPINĚ JAKO JEDNA Z PŘÍČIN STRACHU DÍTĚTE**

##### **4.1 Poruchy chování v dětském věku a v dospívání**

Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen nebo ochoten respektovat normy chování a práva druhých na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností. (Vágnerová, 2005)

**Za poruchové označujeme takové chování dětí a dospívajících, které má tyto znaky:**

- Chování nerespektuje sociální normy platné v dané společnosti. Symptomy narušeného chování zahrnují agresi k lidem a zvířatům, destrukci majetku, nepoctivost a krádeže, útoky a záškoláctví, které se objevují před 13. rokem věku dítěte.
- O poruchu chování nejde, pokud dítě není schopné pochopit význam hodnot a norem. Takový předpoklad nesplňují např. mentálně retardovaní jedinci nebo ti, kteří přicházejí z jiného sociokulturního prostředí, kde platí odlišná pravidla.
- O poruše chování lze mluvit jen tehdy, pokud dítě normy chápe, ale neakceptuje je nebo se jimi nedokáže řídit. Důvodem může být jiná hodnotová hierarchie, rozdílné osobní motivy nebo neschopnost ovládat svoje chování (to je typické pro hyperaktivní děti).

- Obvyklým projevem poruch chování je neadekvátní postoj k lidem (resp. k celému okolnímu světu) a s tím související neschopnost navázat a udržet přijatelné sociální vztahy.
- Nepřiměřené chování se opakuje a přetrvává delší dobu (aspoň šest měsíců), protože takovým dětem chybí schopnost přiměřené sociální orientace, nedovedou správně interpretovat reakce jiných lidí ani své vlastní chování, nemívají adekvátní sebehodnocení, nepocitují vinu, nemají dostatečně rozvinuté svědomí.

Poruchy chování jsou definovány jako nerespektování sociálních norem, delikventní chování je vymezeno jako porušení právních norem dané společností.

Základním diagnostickým znakem dětí s narušeným chováním je odlišnost chování, které souvisí se sklonem k určitým emočním reakcím a převažujícímu ladění, nedostatečně rozvinutou schopností autoregulace (snížené sebeovládání, impulzivita, nízká odolnost k zátěži a neschopnost odložit uspokojení, chybí schopnost respektovat normy chování a řídit se jimi, schopnost zvolit, ale i dosáhnout nějakého, mnohdy nejen osobně atraktivního, ale obecně významného cíle...) a specifickým způsobem uvažování, resp. hodnocení různých situací.

## 4.2 Typy poruch chování

Poruchy chování lze diferencovat podle jejich závažnosti, míry kontinuity, vázanosti na situaci či charakteru poruchového chování.

Závažnost a dlouhodobé přetrvávání potíží v oblasti chování i konfliktů s lidmi, nebo jejich necitlivost ke korektivním výchovným zásahům lze chápat jako prognosticky negativní znak. (Prognosticky nepříznivá je kombinace rvaček, šikany a lží...).

Přetrvávající potíže mohou signalizovat zvýšenou pravděpodobnost disharmonie osobnostního vývoje a fixaci nežádoucích osobnostních vlastností.

### **Ve vztahu ke škole je problematickým chováním označeno:**

- nerespektování norem školy, pravidel daných školním řádem (nedodržování školní docházky, neomluvené hodiny, záškoláctví, neplnění školních povinností spojené s neprospěchem).

- narušené chování ve vztahu ke spolužákům, které může mít různorodý charakter (krádeže a ničení jejich věcí, izolování, vysmívání, ponižování, ... šikana).
- nevhodné chování k učiteli (nerespektování učitelů, provokování, negativismus, přímá agrese...).
- narušené chování ve vztahu k teritoriu školy (vandalismus).

V závislosti na charakteru poruch lze formálně diferencovat **neagresivní** porušování sociálních norem (lži, podvádění, záškoláctví, úteký a toulání) a **agresivní** poruchy chování (šikana, vandalismus, rvačky a jiné násilnosti). Agresivní chování ve větší míře poškozují a omezují práva jiných lidí.

### **Neagresivní poruchy chování**

#### **Lhaní**

Lze je chápat (stejně jako u ostatních druhů neagresivních poruch chování) jako jeden ze způsobů úniku z osobně nepříjemné situace, kterou dítě nedovede vyřešit jinak.

Pravá lež je charakteristická úmyslem a vědomím nepravdivosti. Jde o obranný mechanismus, který má jasný cíl: dítě se potřebuje vyhnout potížím nebo získat nějakou výhodu.

Při hodnocení dětských lží je důležitým kritériem frekvence a účel. Lhát a podvádět authority (učitel ve škole) děti středního a staršího školního věku chápou jako nezbytnou obranu v situaci ohrožení. Lži zaměřené na poškození jiné osoby nebo na dosažení osobního prospěchu nelze považovat za obranu v nouzi a bývají spojeny s egoismem, necitlivostí a bezohledností při prosazování vlastních cílů.

#### **Podvádění**

Podvádění může být nevhodnou a sociálně nepřijatelnou obrannou reakcí v zátěžové situaci, kterou dítě nedokáže zvládnout lépe. Zvýšená četnost může signalizovat pocity nadměrných nároků, přetížení či nepřiměřeně tvrdé hodnocení, jemuž se děti brání, jak dovedou. Podvod může být zkratkovou reakcí dětí s nadměrným strachem ze školy či dětí zvýšeně úzkostných. Podvádění může být zafixovaným způsobem jednání, který dítě považuje za vhodný a užívá jej tak často, jak se mu jeví potřebné. Tuto variantu lze hodnotit jako poruchu chování, protože dítě podvádí vědomě a nemá přitom pocity hanby či viny.

## **Útěk**

Pokud dítě utíká z domova, je to signálem, že rodina nefunguje jako zdroj jistoty a bezpečí a ve své funkci nějakým způsobem selhává. Reaktivní, impulzivní útěky jsou zkratkovou reakcí na nezvládnutou situaci doma nebo ve škole. Jejich smyslem je únik před trestem, který dítě prožívá jako nesnesitelný, nebo od člověka, jehož se bojí. Útěk je signálem zoufalství nebo varováním.

Chronické útěky – bývají opakované, často plánované a připravované, vyplývají obvykle z dlouhodobých problémů. S podobnými útěky se setkáváme u dětí z narušených a nefunkčních rodin, kde nemají žádné zázemí, nejsou citově akceptovány, a někdy jsou i zneužívány či týrány.

## **Záškoláctví**

Poruchou chování není záškoláctví vyplývající ze školní fobie nebo vyvolané strachem z šikany. Důležitým faktorem je četnost takového jednání, míra plánovitosti a způsob provedení. Opakované a plánované záškoláctví bývá signálem odlišnosti socializačního vývoje, určitého postoje k autoritě a normě povinnosti, kterou dítě není ochotné či schopné akceptovat.

## **Toulání**

Toulání je výrazem nedostatečné citové vazby k lidem a k zázemí, které bývá tak dysfunkční, že na něm dítěti nezáleží, nebo je dokonce odmítá.

## **Agresivní poruchy chování**

Porušování sociálních norem je v případě agresivního chování spojeno s násilným omezováním základních práv jiných osob. Agresivní jednání je nepřiměřený prostředek uspokojení nějaké potřeby, nevhodný způsob dosahování cíle.

### **Faktory posilující sklon k agresivnímu jednání jsou:**

- každý člověk má vrozené dispozice k asertivnímu, resp. až k agresivnímu jednání, ale tyto vlohy nejsou u všech lidí stejné
- větší sklon k agresi mají chlapci (biologicky podmíněná tendence závislá na působení mužského pohlavního hormonu testosteronu)

- sklon k agresivnímu jednání se rozvíjí učením, děje se tak již v rodině, především podmiňováním (dítě zjišťuje, zda mu takové chování přináší nějaký zisk), anebo na úrovni nápodoby (agresivní chování rodičů, vrstevníků...)
- sklon k násilí může ovlivňovat aktuální situace (silná frustrace, stres, strádání,...)

Agresivní jedinci obvykle necítí za své bezohledné jednání vinu, nejsou schopni empatie a sympatie k jiným, bývají bezcitní, bezohlední a otrlí.

Mívají sklon přičítat hostilní motivy jiným lidem. Agresi považují za vhodnou a účelnou strategii jednání, cení si takového chování a dávají mu přednost před jiným způsobem reagování.

### **Agrese ve školním prostředí**

Učitel by měl vzít v úvahu četnost agresivních projevů jedince a míru újmy, která z nich vyplývá. Závažnější je pak trvalejší pohotovost k násilnému reagování a nápadná necitlivost k jeho důsledkům. Důležité je také zaměření násilného jednání. Učitel by měl diferencovat, zda jde o agresi, která je nevhodným prostředkem k dosažení nějakého cíle, nebo o uspokojení z násilného jednání prožívaného jako důkaz vlastní moci. Agrese může být užita v obraně, nebo děti mohou agresí ventilovat nespokojenost a závist.

### **Poruchy chování spojené s agresí:**

#### **Krádež**

Krádež nemusí být provázena agresí, ale v každém případě představuje násilné porušení normy respektu k vlastnictví jiné osoby. Jde o záměrné jednání (o krádeži můžeme mluvit až tehdy, když je dítě na takovém stupni rozumového vývoje, že je schopné chápat pojem vlastnictví akceptovat normu chování, která vymezuje odlišný vztah k vlastním a cizím věcem). Závažným projevem poruchy socializace jsou plánované a předem promyšlené krádeže, které se obvykle vyskytují až ve starším školním věku. Nejzávažnější jsou opakované krádeže v partě. Zloděj má podporu ostatních členů skupiny a krádež ani nepovažuje za významnější porušení norem (pokud dítě krade samo, bývá ostatními odsouzeno, tak se zafixují zábrany k opakování činu).

#### **Vandalismus**

Jde o ničení a poškozování, které se jeví neúčelné a nesmyslné, protože zdánlivě nepřináší žádný užitek ani samotnému aktérovi. Je variantou bezohledného násilného chování, které může mít různý motiv a různé zaměření. U mladších školáků často jde o impulzivní, nekorigované projevy, v dospívání může být vandalismus výrazem potřeby nabuzení, eliminace nudy, snahou upoutat pozornost nebo šokovat. Typickým projevem vandalizmu dospívajících je tvorba graffiti.

Specifickou variantou násilného jednání v rámci skupiny (třídy, dětského kolektivu,...) je **šikana**. Šikanu lze definovat jako opakované a delší dobu přetrvávající násilné ponižující a ubližující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který je nijak nevyprovokoval, nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit. Jde o závažnou poruchu chování, proto se jí budeme níže věnovat hlouběji. Je plánovaná a spojená s uspokojením z vlastní nadřazenosti a moci nad slabším jedincem. (Vágnerová, 2005)

### **Agresivita a násilné chování**

Každá epocha našich dějin byla poznamenána nějakými formami násilného jednání. Podle každodenních zpráv lze ale velice snadno usuzovat, že agrese a násilí se neustále rozrůstají. Pojem „agresivita“ pochází z latinského slova *aggredi*: přistoupit, přiblížit, útočit, dosáhnout něčeho prostřednictvím násilí.

J. Vymětal (1994) vymezuje agresivitu takto: „Jde o poměrně stálou individuální dispozici nebo charakteristiku skupiny, projevující se v četnosti, síle a způsobu útočného jednání“.

### **Agresivita může být vyjádřena různými způsoby:**

Agresivita může být vybita buď prostřednictvím sociálně akceptovatelné aktivity (v podobě vtipu, epigramu, karikatury, či sportovní činnosti...) nebo méně sociálně vhodnou cestou (vulgárními nadávkami, rozbíjením předmětů, útokem...).

Destruktivní uvolnění agresivity se nemusí odehrát vždy směrem k druhým osobám, může být zaměřeno i k sobě samému (sebepoškozování, sebevražda ).

### 4.3 Je agresivita dědičná nebo výsledkem sociálního učení?

Agresivita má dědičný a biologický základ. Agresivní sklony se u člověka utvářejí – na základě instinktivní výbavy – v prvních letech života. Různí živočichové se zřejmě často chovají k jedincům stejného druhu agresivně na základě vrozených instinktů. Také soudobé teorie zdůrazňují, že agresivita má vrozený základ. Z biologických faktorů je prokázán účinek řady hormonů, které mají vliv na agresivní chování.

Četnost, intenzita a formy agresivního jednání jsou do značné míry osvojené v průběhu lidského života, což znamená, že jsou rovněž ovlivnitelné prostředím.

Někteří psychologové tvrdí, že agrese je naučená, to znamená, že si ji osvojíme na základě zkušenosti. Podle nich je člověk agresivní proto, že se naučil, že se to vyplácí, zejména že je možné zmocnit se agrese žádoucího předmětu nebo si vynutit od druhých služby, na kterých mu záleží. Agresivnímu jednání se učíme na základě vlastní zkušenosti nebo zprostředkovaně, na základě toho, co vidíme kolem sebe, např. v televizi, kde agrese bývá odměňována a oslavována.

Zvlášť účinnou školou agrese je, pokud je dítě doma trestáno nebo bezdůvodně týráno a vidí, s jakým uspokojením tak rodiče prosazují svou moc. Z dítěte se tak stává vysoce agresivní člověk postupně, tím, že si pamatuje ty způsoby svého vlastního jednání, které vedou k úspěchu. Když dopustíme, aby mělo dítě úspěch se svým agresivním jednáním, vytvoří si mnoho agresivních scénářů.

Další agresivní scénáře si vytváří podle toho, co vidí kolem sebe, hlavně v rodině (jak jednají rodiče, v nichž má dítě svůj vzor), ve školce, na obrazovce... Z těchto scénářů si dítě odvozuje zásady, podle kterých se řídí v nové situaci. Dospívá tak k názorům, postojům a hodnotám, které nakonec řídí jeho jednání. (Říčan, 1995)



Při narození si člověk přináší s sebou na svět určitou genetickou výbavu. Své dispozice může za určitých podmínek rozvinout či nechat vyhasnout. Teprve působením sociálního prostředí se stává plně lidskou bytostí.

A pod vlivem sociálního prostředí se jeho agresivní dispozice vyvinou nebo zůstanou utlumeny (k tomu může dojít během celého života jedince).

Zde hrají značnou roli výchovné postupy. Nadměrné užívání tělesných trestů a křik vedou k odporu ze strany dítěte. Namísto útlumu agresivních sklonnů je pravděpodobnější, že převezme tyto formy chování od svých rodičů a vychovatelů. Ale i liberální výchova, která nezasahuje a neomezuje projevy nežádoucí hněvivé agrese není pro budoucí sociální vývoj jedince optimální.

Ve výchově nejde o úplné potlačení dětského hněvu a zlosti, ale o to, aby se dítě naučilo přeorientovat se z antisociálního jednání na prosociální.

Pokud se v rodinné výchově vyskytuje hrubé násilí ve zvýšené míře, je považováno za predelikventní faktor. Tím, že scházejí vhodné vzory a dítě není vedeno k tomu, aby své potřeby uspokojovalo kultivovaným způsobem, stupňují se v něm pocity zloby a bezmoci. Silná frustrace a dlouhodobé neuspokojení základních potřeb způsobují citovou otupělost dítěte, navozují deprivaci, tj. narušenost.

Zvlášť kruté zacházení, bezcitná výchova, týrání, stálé ponižování a sexuální zneužívání dětí vede k trvalému úzkostnému napětí a stupňujícímu se agresivnímu ladění. Nahromaděný hněv se může vybíjet eruptivním způsobem.

Většinou se růst dětské agresivity spojuje se zanedbávající výchovou, s pocity nejistoty a s nedostatkem citového zázemí. Významnou roli hraje i přímá zkušenost s násilím mezi členy rodiny, i lhostejnost a zaneprázdnění rodičů.

#### **4.4 Problémy vyplývající ze závažnějšího narušení vztahů ve skupině – ŠIKANA**

##### **Pojem šikana**

V úvodu vymezení šikany:

Slovo šikana je odvozeno z francouzského „chicane“, což znamená **zlomyslné týrání, obtěžování, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na liteře předpisů, a to**

**například ve vztahu k podřízeným nebo vůči občanům, na nichž šikanující úředníci zbytečně požadují další a další nová potvrzení a razítka, nechávají je pro nic za nic čekat, apod. (Říčan, 1995,s.25)**

Šikanu řadíme mezi patologické formy mezilidského soužití. Představuje formu agresivního násilí a tzv. psychotraumatizace ve skupině, je jednou z forem syndromu CAN (Child Abuse and Neglect), chováním, které lze charakterizovat jako asociální. Jedná se o agresivní jednání, pomocí kterého si agresor způsobováním fyzických nebo psychických útrap zjednává či udržuje převahu nad svou obětí. Cílem agresora je získat nad druhými osobami pocit převahy, moci, určité výhody.

Šikanu můžeme také definovat jako fyzické nebo psychické (popřípadě fyzické i psychické) ponižování, až týrání slabších jedinců (ve skupině – ve třídě, v dětském kolektivu, ale i v pracovním kolektivu,...) „silnějšími“. Jde o chování, jehož cílem je ublížit, ohrozit nebo zastrašit jiného člověka, popř. skupinu lidí.

Pro přehled uvádím také definici z Metodického pokynu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, 2001, s. 7:

**„Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit jedinci, ohrozit nebo zastrašovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Je to cílené a obvykle opakované užití násilí jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit.**

**Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí druhé osobě, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání.**

**Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako nápadné přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků“.**

### **Typy šikany**

Šikana nabývá **fyzických**, ale i **psychických** forem.

**Skryté šikanování** se projevuje sociální izolací oběti a jejím vyloučením ze skupiny vrstevníků.

**Zjevné šikanování** má podobu **fyzického násilí a ponižování** (strkání, bití, zavírání do uzavřených prostor, hrozby fyzického násilí), **psychické ponižování a vydírání** (nadávky, sociální izolace, nucení k posluhování, ke svlékání..., pomluvy, zesměšňování), **destruktivní aktivity zaměřené na majetek oběti** (braní a ničení věcí, poškozování oděvu, vytrhávání stránek z knížek...).

Šikana může začít vyrůstat jak mezi chlapci, tak i mezi dívkami. Šikana v režii dívek mívá častěji psychickou formu ubližování. To ale neznamená, že je mírnější nebo že „škodí méně“. Naopak, psychické týrání mezi dívkami bývá často velmi kruté a zákeřné. K fyzickému ubližování mají větší (ne ojedinělý) sklon chlapci.

### **Rysy šikany**

Šikana je projevem zneužití vlastního postavení nebo určitých osobních, zejména fyzických dispozic. Pro šikanu je typický **nepoměr sil** mezi jejími aktéry, tzn. převaha agresora nad obětí – asymetrická agrese.

Podstata šikany spočívá v tom, že **agrese je zde cílem jednání**, nikoli prostředkem k dosažení nějakého konkrétního zisku.

Dalšími rysy šikany jsou **nesvobodný, nesymetrický vztah mezi agresorem a obětí** (snaha skrýt vlastní strach a zároveň využít strachu druhého) a **opakování agrese**.

### **Vývoj šikany**

**Tři vývojová stádia šikany podle M. Koláře (1997):**

#### **První stádium: zrod ostrakismu**

V každé skupině se vždy při „hře se strachem“ velmi brzy objeví jednotlivci, kteří jsou nejméně vlivní a oblíbení, ti, kteří se nacházejí na tzv. sociometrickém chvostu (obětní beránek, outsider, černá ovce,...).

Všichni takoví jednotlivci zakoušejí prvky šikanování, tzv. ostrakismus. Jde o mírné, převážně psychické formy násilí, kdy se okrajový člen necítí dobře – je neoblíben a neuznáván.

#### **Druhé stádium: fyzická agrese a přitvrzování manipulace**

Ostatní takového jedince více či méně odmítají, nebaví se s ním, pomlouvají ho, spřádají proti němu intriky, dělají na jeho účet „drobné“ legrácky. Ostrakismus může přerůst do dalšího vývojového stádia: v náročných situacích, kdy ve skupině stoupá napětí, začnou ostrakizovaní žáci sloužit jako ventil – spolužáci si na nich

odreagovávají své nepříjemné pocity, pramenící například z očekávané těžké písemné práce, z konfliktu s učitelem...atd.

Anebo v podmínkách, kdy spolu žáci tráví hodně času (na brigádě, na horách...) pro zvládnutí své nejistoty nebo přežití šedivého programu vymýšlejí ostatní „zábavu“ na úkor nejzranitelnějšího spolužáka.

Jestliže je imunita skupiny vůči šikaně nějakým způsobem oslabena, jsou pokusy o šikánování trpěny a je téměř jisté, že násilí v nějaké podobě zakoření.

### **Třetí stádium: klíčový moment – vytvoření jádra**

Pokud se nepostaví pevná hráz těmto manipulacím a počáteční fyzické agresí jednotlivců, často se utvoří skupinka agresorů, kteří začnou spolupracovat a systematicky šikanovat nejvhodnější oběti. Nezformuje-li se do té doby žádná silná pozitivní podskupina, která bude podskupině tyranů alespoň rovnocenným partnerem ve vlivu na popularitě svých členů, pak tažení agresorů za mocí může nerušeně pokračovat. Postupem jsou normy agresorů přijaty většinou a stanou se nepsaným zákonem. To, co hlásají pedagogové, ustupuje do pozadí.

I mírní a ukáznění žáci se začínají chovat krutě – aktivně se účastní týrání spolužáka, případně jsou „jen“ lhostejní k utrpení oběti.

V tomto stádiu dojde k rozdělení na dva tábory – otrokáře a otroky.

## **4.5 Charakteristika agresora a oběti**

### **Agresor**

Většinou jde o nadprůměrně tělesně zdatné jedince, silné a obratné. Nemusí to tak být vždy, inteligence spojená s bezohledností a krutostí může vyvážit nedostatek tělesné síly. Šikany se dopouštějí většinou sebejistí, neúzkostní chlapci a děvčata (tedy bez problémů s mindráky a se sebevědomím, jak se obvykle traduje). Obvykle ale u nich byl poškozen raný duševní vývoj nevhodnou výchovou.

Touto nevhodnou výchovou je: nedostatek vřelého zájmu, citový chlad rodičů, ponižování, lhostejnost až nepřátelství, prudké výbuchy negativních citů nebo dokonce nenávisť, k tomu často přistupuje fyzické i psychické násilí v rodině: bití, kruté tělesné tresty, nadávky a ponižování.

Pro šikanující děti je typická touha dominovat, ovládat druhé, bezohledně se prosazovat. Snadno se urazí, mají sklon vidět agresi proti sobě i tam, kde žádná není. Ubližovat druhým je pro ně radostí.

Pokud jde o socioekonomický status agresorů: pochází jak z nižších sociálních vrstev, tak to bývají děti zbohatlých rodičů, kteří bývají svou prací plně absorbováni a dětem se nevěnují, zato je rozmazlují vysokým kapesným.

Z toho plyne, že agresor často pochází z rodiny, kde je výchova nedůsledná, nebo naopak přehnaně přísná, kde rodinné vztahy postrádají dostatek citu a kde se děti chovají agresivně vůči ostatním, včetně dospělých.

### **Oběť**

Šikana hrozí prakticky každému. Pohrdání skupiny vedoucí k šikaně může postihnout nejpravděpodobněji dítě, které se nějak odlišuje od ostatních členů skupiny. Např. dítě ze sociálně slabé rodiny (dítě se odlišuje oblečením, atraktivitou pomůcek do školy, vyšší kapesného,...) anebo dítě, které přijde jako nové do sehraného kolektivu. Oběti se může stát i dítě, které je příliš přemýšlivé, zralé, neschopné zapadnout do kolektivu vrstevníků nebo dítě s handicapem...

Oběť šikany bývá obvykle tichá, plachá, citlivá. Na běžné škádlení odpovídá často tím, že se stáhne, ustoupí. Nerada řeší konflikty, proto neodpovídá na pošťuchování stejným chováním, ale snaží se situaci vyřešit „po dobrém“. To ovšem agresora obvykle ještě více vyprovokuje. Mívá nízké sebevědomí, má sklon pocíťovat zahanbení bez dostatečného důvodu, považuje se za hloupou a nezajímavou pro ostatní, submisivně se podřizuje. Těžko se prosazuje mezi vrstevníky. Právě tato submisivita jako by provokovala k dalším útokům, dráždí agresora, který stupňuje násilí.

Oběti se snadno stává dítě, které se ukáže jako velmi citlivé k běžnému posměchu, které snadno ztratí sebekontrolu a jehož chování, je-li šikanováno, poskytuje přihlížejícím zábavnou podívanou. Oběti se snadno stává outsider třídy, dítě osamělé, bez kamarádů, neschopné se přidružit, podělit se o hračku, neschopné zaujmout, poskytnout citovou odezvu. Dítě s protivným chováním, neschopné vzbudit a udržet si sympatie dětí – často i dospělých.

Častým problémem takovýchto dětí je, že nebyly dostatečně vedeny k samostatnosti, nenaučily se, jak se prosadit v dětském světě.

#### 4.6 Důsledky šikany

Závažnost poškození závisí na tom, jaké míry destruktivní síly šikanování dosáhlo a zda bylo krátkodobé nebo dlouhodobé. Důležitá je také míra obranyschopnosti oběti.

Nejzávažnějším stavem je, kdy dojde ke zlomení oběti, rozbití její identity a nastolení trvalého pocitu bezmoci, závislé otrocké poddajnosti a věrnosti agresorovi.

Oběti časté a dlouhodobé šikany nejsou jen nešťastné, ale mohou se u nich také vyvinout psychické potíže, začnou se vyhýbat škole nebo odmítají do školy vůbec chodit.

V učení se zhorší víc, než by se zhoršily jinak a v extrémních případech mohou být dohnány až k sebevraždě. Žáci, kteří byli často šikanováni, měli větší sklony k pocitům osamělosti, k depresi a sebelítosti, nižší sebevědomí, což v důsledku vedlo k větším absencím ve škole a zhoršeným studijním výsledkům.

##### **Destruktivní účinky šikany pro agresora a přihlížející šikaně:**

- fixování antisociálních postojů u agresorů (agresor se stává charakterovým „mrzákem“)
- ztráta iluzí o společnosti u ostatních členů skupiny – nutná je snaha o nápravu skupiny
- snížený efekt pedagogického působení u skupiny jako celku (skupiny ztrácí výchovnou funkci, výukový efekt je minimální)

Nebezpečným důsledkem do budoucna je možnost zafixování zkušenosti agresora, neboť agresori z řad dětí a dospívajících se často stávají členy **marginálních sociálních skupin** (marginální skupina – je skupina okrajová, stojící na okraji většinové společnosti, jen částečně zapojená a přizpůsobená zvyklostem dominantní kultury.(Hartl, 2004,s.130)), které mají v dospělosti zpravidla daleko více konfliktů se zákonem než ostatní.

Pokud se jejich agresivní chování podaří v tomto věku zastavit, sníží se tím zároveň riziko jejich kriminalizace v dospělosti.

Působení agresorů má negativní vliv, který také zasahuje celou přihlížející skupinu (zbytek třídy,...). Je to jako nákaza, která se nezadržitelně šíří a v konečném stádiu zachvátí i nešikanované a nešikanující spolužáky, kteří násilné chování vůči oběti

začnou schvalovat (nakonec i vnitřně), ba dokonce pobízet k trýznění oběti, takže se nakonec stávají aktivnímu spoluúčastníky šikanování.

### **Následky šikany u oběti(i)**

- poruchy osobnosti
- poškození fyzického a psychického zdraví oběti
- těžké poruchy sebehodnocení
- vygumování vlastní vůle (takto postižené dítě, po vyřešení šikany není schopen úspěšně pokračovat ve studiu, ztrácí vlastní vůli)
- sebezničující tendence osobnosti (trápení řeší sebevraždou)
- duševní poranění jsou hluboká a při větší zátěži se „rány opět otevřou“
- vystavení trvalému emočnímu tlaku – izolace, výsměch, ponižování, násilí – narušuje osobnostní vývoj
- přetěžují se adaptační mechanismy, vyčerpává se nervová soustava, objevují se neurózy, psychopatické potíže
- překvapivým důsledkem šikanování pro oběti je větší náchylnost těchto dětí k neetickému chování, než dětí, které nejsou šikanovány (učí se z nekázně druhých, učí se, že jim autorita nepomůže, že je neochrání...)

Při dlouhodobějším brutálním šikanování se oběť často zhroutí a propukne u ní panická hrůza ze zabítí, skutečný strach o život. Oběť má poruchy spánku a trpí nočními děsy. Dítě není schopno pokračovat ve studiu ani po přeřazení na jinou školu. Stává se, že se neadaptuje na novou třídu nebo opakovaně neuspěje u závěrečných zkoušek. Není výjimkou, že po přechodu na jinou školu se oběti znovu stávají terčem šikanování. Jako by jejich skryté zranění přitahovalo agresory.

**K psychickým důsledkům šikany** patří zvýšený sklon k úzkostnosti (mnohdy bývá sklon k úzkostnosti i příčinou šikanování!), depresivní ladění, akcentace obranného postoje a senzitivní vztahovačnost. Vystavení trvalému bolestivému emočnímu tlaku a tzv. subtilnímu násilí (izolace, zesměšňování, ponižování, nadávání...) pozvolna, ale jistě narušuje osobnostní vývoj oběti. Uvědomované i neuvědomované prožívání bolesti vede dříve nebo později k přetížení adaptačních mechanismů.

**Somatické projevy** zahrnují zpravidla poruchy spánku, svalovou tenzi, snížení imunity, větší sklon k prožívání bolesti a celkové nepohody, dále únava, nevolnost, bolesti hlavy, břicha, zad, dusivé astmatické záchvaty, atd. (Bendl, 2003)

Šikana (jako forma agresivního chování) způsobuje oběti silný sociální stres. Potíže, které se objevují u obětí, lze zařadit do kategorie posttraumatické stresové poruchy, která se projevuje psychickými i somatizujícími symptomy.

**Posttraumatická stresová porucha** znamená opakované, nekontrolovatelné mučivé znovuprožívání události například při vnucujících se a nezvladatelných zrakových, sluchových nebo dotykových vzpomínkách. Také mučivé sny a náhlý pocit, že se hrůzný zážitek opakuje. Běžný je těžký duševní stres při styku s událostmi, které duševní poranění symbolizují. Oběti se soustavně vyhýbají podnětům, které jsou s traumatem spjaty. Snaží se vzdorovat myšlenkám a pocitům spojeným s událostmi, které při šikanování probíhaly. Mají různé, někdy těžké poruchy dlouhodobé paměti, pocit naprostého odcizení od jiných lidí. Trpí poruchami usínání a spánku, podrážděností, poruchami soustředění, úlekovými reakcemi na nečekaný podnět, různě těžkými vegetativními reakcemi (např. pocením, bušením srdce,..) na podněty, které šikanování symbolizují nebo připomínají. (Koukolík In Bendl 2003)

## 5. VLIV RODINNÉ VÝCHOVY NA OSOBNOST DÍTĚTE

### 5.1 Pojetí výchovy

Základní dispozice si člověk přináší na svět již v genetickém vybavení osobnosti.

V tomto vybavení jsou jednak obecně lidské dispozice, ale současně i dispozice ryze individuální.

Proto hovoříme o jedinečnosti každého jednotlivého člověka a o nutnosti respektovat tuto skutečnost.

Individuální vývoj každého jedince je určován jednak širším sociokulturním prostředím, kam spadá společnost, v níž žije, příslušnost k určité společenské vrstvě, národnost, instituce,... jednak nejužším společenským prostředím, kam patří především rodina, nejbližší přátelé, později partneři, vrstevníci, ale i klima třídy, pracovního kolektivu, zájmového kolektivu, apod.



### Pojem „výchova“

Při cílevědomém a systematickém utváření osobnosti, jejímž cílem je dosažení trvalejších změn v osobnosti člověka, v jeho chování a jednání, hovoříme o výchově.

Výchova tedy je: **“cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujících jeho snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.”** (Pelikán, 1995)

## 5.2 Formování osobnosti a výchova

Osobnost člověka je ovlivněna jednak **genetickými dispozicemi** (vnitřními podmínkami organismu), ale také **podmínkami vnějšími**. Sem patří rodina, škola, vrstevníci a jiné faktory. Výchova je tedy jednou ze složek utváření, není ale všemocným činitelem. Ovlivňuje však život jedince podstatně.

Účinná může být výchova jen pokud **respektujeme celkový vývoj** jedince pod vlivem všech působících faktorů (tedy i těch spontánně působících). Pokud chceme, aby byla výchova účinná, je třeba přistupovat ke každému jedinci citlivě a musíme jej brát jako jedinečnou osobnost.

Pan profesor Zdeněk Matějček se ve své knize (2005) zmiňuje o **Principech rodinné výchovy**:

Často jsme nuceni uvažovat o tom, co je to dobrá a co špatná výchova. V čem výchova spočívá, kde jsou její základy, jaké jsou její hlavní principy?

Rodina může a nemusí být tam, kde se o jedno dítě stará několik dospělých nebo kde se jedna dospělá osoba stará o několik dětí.

Existují určité základní psychické potřeby dítěte, které musí být v náležitě míře uspokojovány, aby se dítě po duševní stránce mohlo vyvíjet zdravě a k užitku společnosti. Současně je pravdou, že i když rodina zdaleka není jedinou výchovnou institucí formující osobnost dítěte, má za předpokladu normálního fungování jedinečné a výsadní postavení právě v uspokojování jeho základních psychických potřeb. Je tomu

tak proto, že soužitím s dítětem jsou do značné míry uspokojovány i základní psychické potřeby jeho rodičů a ostatních rodinných vychovatelů.

### 1. *Vzájemné uspokojování duševních potřeb dětí a jejich vychovatelů*

O rodinném soužití můžeme mluvit tam, kde dítě uspokojuje psychické potřeby rodičů a rodiče uspokojují potřeby dítěte. Jde o vzájemnost potřeb a jejich uspokojování, což současně znamená vzájemnost pocitu uvolnění, vzájemnost spokojenosti, radosti a ostatních pozitivních prožitků, které takové uspokojování potřeb nutně provázejí.

Podmínkou pro takovouto vzájemnost ovšem je, že dítě svým vychovatelům v psychologickém slova smyslu patří, že je přijali za své, že jsou na jeho osudu osobně a životně angažováni. Dítě přináší spoustu nových podnětů. Umožňuje rodičům získat zkušenosti jinak nezískatelné. Dává jim pocit jistoty v citovém přilnutí dítěte k nim a dává jim vědomí vlastní společenské hodnoty a užitečnosti. Přináší do jejich života nové a nové výhledy, otvírá před nimi budoucnost, umožňuje jim, aby v něm – tj. v tomto dítěti – překročili svůj osobní čas.

Jestliže je ovšem někdo na osudu dítěte bytostně zúčastněn, nemůže zůstat jen nezaujatým pozorovatelem a usměřovatelem jeho chování. Rodinnou výchovu tedy nutně charakterizuje i určité citové napětí. Rodiče prožívají starosti, zklamání, radosti, rozčilují se, vyčítají dítěti i sobě, truchlí, odpouštějí a někdy i rezignují a vzdávají se.

### 2. *Trvalost a hloubka citových vztahů*

Charakteristickým znakem rodinné výchovy je vytváření hlubokých trvalých citových vztahů mezi dítětem a jeho vychovatelem. V citových vztazích se nejvýdatněji uspokojuje základní psychická potřeba životní jistoty. Děti lásku přijímají, ale také ji vracejí.

Rodiče si zpravidla velmi dobře uvědomují, že dítě je k nim vázáno hlubokým citovým vztahem, a touží si jej udržet. K uspokojení potřeby citové jistoty rodičů v dítěti patří i reálná naděje, že budou mít ještě „svá“ vnoučata, že budou mít někoho, komu jednou odkážou, co mají (především své životní zkušenosti, svůj životní styl, vědomosti, naděje, ideály, cíle životního snažení apod.). K uspokojení citové potřeby (ale i jiné potřeby rodiče vůči dítěti) je nutné předpokládat rodiče vyrovnané, dítě přijímající, dítě chtějící.

### 3. *Společná budoucnost*

Za jeden z klíčových rysů rodinné výchovy je pokládáno také uspokojení psychické potřeby otevřené budoucnosti, jak je přináší dospělému člověku jeho dítě. Otevření budoucnosti

a překonání vlastního životního času v dítěti má ovšem dva předpoklady. Je nutné předně, aby vychovatel měl možnost budoucnost dítěte předvídat, plánovat, formovat, být na ni zaměřen. To znamená současně se těšit i dělat si starosti. Druhou podmínkou je, že i vychovatel sám svou vlastní budoucnost předvídá, plánuje, formuje s ohledem na dítě. Těší se nebo si dělá starosti sám se sebou v další životní perspektivě, a to ve vztahu k životní perspektivě dítěte. Neodděluje svůj osobní čas od času dítěte. Zatímco se dítě vyvíjí a vyspívá, jeho dospělí vychovatelé zrají a stárnou.

To vysvětluje situaci rodičů, kteří jsou zbaveni možnosti prožívat časovou dimenzi vztahu k dítěti. K tomu dochází při rozvodech, kdy se dítě svěřuje do péče jen jednoho z nich, či při jakékoli jiné izolaci nebo odloučení od dítěte, nebo situaci, kdy výhled rodičů na budoucnost dítěte nesahá za jejich (rodičovský) životní čas, jako je tomu v případech mentální retardace dítěte, vážnějších postižení smyslových a tělesných, duševních onemocnění dítěte, včetně alkoholismu a toxikomanie apod.

#### 4. *Společenství prostoru, času a prožitků*

V rodině na rozdíl od jiných výchovných institucí není přísně oddělen životní čas a životní prostor vychovatelů a dítěte. Charakterizuje ji naopak jejich dalekosáhlé vzájemné sdílení. To je pak také základním předpokladem pro učení a vzdělávání, kterým bychom mohli označit jako „školu života“, tj. učení nápodobou, učení identifikací, učení přitažlivými vzory, společnou činností, soužitím...

Důležité je zmínit význam rozhovorů u rodinného stolu, společného plánování, samozřejmého předávání modelů společenských vztahů, postojů a hodnot. Vychovatelé v rodině zpravidla před dítětem roli otce a matky nehrají, tuto roli žijí, chovají se tedy otevřeněji, přirozeněji, upřímněji než kdekoli jinde. To ovšem předpokládá, že děti i jejich vychovatelé žijí pod jednou střechou a že všechno, co patří k obyčejnému dennímu životu, je přístupné všem. Sdílen je konkrétně naplněný čas a konkrétně naplněný životní prostor. Účast dítěte na soukromí rodičů ovšem neznamená, že je nutně zabere celé. Rodičům i dítěti má zůstat určitá oblast prožitků, které jsou jen jejich. Mnoho výchovných obtíží vzniká proto, že rodiče zde překročí zdravou hranici – nebo ani žádnou hranici nevidí, neuznávají právo dítěte na intimitu. Dítěti se vtírají, vnucují, ruší je, obtěžují, a nutně proto vzbuzují jeho obranné mechanismy. Na druhé straně

dochází k obtížím i tam, kde se rodiče sami svého práva na intimitu vzdávají a učiní si z dítěte důvěrníka. Stavějí je tím vlastně na svou rovinu. Dítě svými problémy zatěžují a přetěžují, nejsou mu vzorem, nečiní pro ně svět dospělých nijak přitažlivým, ztrácejí svou výchovnou funkci.

Jiným nezdravým extrémem je, když se dítě svému rodiči stane vším (jediným zájmem života, „tím posledním, co mu zbylo“, apod.). Pro dítě to zpravidla znamená „zajetí“ jen v jeho výhradním vztahu a ochuzení o podněty, které za obvyklých okolností získává od vychovatele normálně zapojeného v pracovních a společenských vztazích. Opačná krajnost je, že se jeden z rodičů činí vzácným, nedosažitelnou osobou, do jejíhož soukromí – prostorového, časového, citového – nemají děti přístup. V takovém případě je ovšem nejvýš dozorcem nad chováním než rodičem.

### 5. *Výchovná interakce*

Pro rodinu je typický „interakční“ model výchovy. Ten předpokládá, že ve výchově nejde o jednostranné záměrné a cílevědomé působení aktivního vychovatele na pasivního vychovávaného, tedy dospělého na dítě, ale o vzájemné působení jednoho na druhého.

Dospělý vychovatel je také vychováván (výchovně ovlivňován) svým dítětem.

Příznačným rysem rodinné interakce je výměna citových podnětů a citové zaujetí všech rodinných příslušníků. Rodič nemůže dost dobře být jen chladným pozorovatelem chování dítěte a odměňovatelem patřičných dávek výchovných odměn a trestů. Je nutně účastníkem interakce, je do ní vtažen – nemůže ji pozorovat jen zvnějšku. Každý projev dítěte se ho osobně dotýká, takže nutně dává najevo svou libost nebo nelibost v jejich nejrůznějších podobách. Prožívá hrdost nad úspěchy svého dítěte a zklamání nad jeho neúspěchy...

### 6. *Soužití a sdílení*

Pro rodinu je také příznačné, že princip soužití a sdílení je povýšen nad výchovnou technologii, jíž se myslí především vhodné užívání odměn a trestů. Profesionální vychovatel, i když má ke svým svěřencům velmi pozitivní vztah, si musí zachovat patřičný odstup a nadhled, má-li uvážlivě a programově výchovně působit. Při soužití, znamená-li skutečně žít spolu a nikoli jen vedle sebe, je citová neutralita sotva možná.

### 5.3 Vliv rodičovského pojetí výchovy na sebepojetí dítěte

Jedním z prvních pokusů o systematickou klasifikaci základních rodičovských postojů k výchově svých dětí s naznačením důsledků těchto pozic pro formování sebepojetí dítěte a vlivů na utváření jeho osobnosti byl pokus O. Conner r. 1937. Vymezil typologii rodičovských pozic, jejich způsob jednání s dítětem a vliv na rozvoj osobnosti dítěte, **Tab. 1.**

Tab. 1.: **Typologie rodičovských pozic**  
(O. Conner z r. 1937, podání J. Rebowského):

<b>Typ pozice</b>	<b>Charakter. slovní vyjádření</b>	<b>Způsob jednání s dítětem</b>	<b>Vliv na rozvoj osobnosti dítěte</b>
<b>Akceptace a láska</b>	<i>„Dítě je středem mého zájmu“.</i>	Něha, činnosti s dítětem	Pocit bezpečí, normální vývoj osobnosti
<b>Zjevné odmítnutí</b>	<i>„Nenávidím to dítě, nebudu se jím vzrušovat“.</i>	Nezájem, tvrdost, vyhýbání se kontaktům	Agresivita, zločinnost, emocionální nevyvinutost osobnosti
<b>Přílišná náročnost</b>	<i>„Nechci dítě takové, jaké je“.</i>	Kritéria, nedostatek pochval, neustálé napomínání a hledání chyb	Frustrace, nedostatek sebedůvěry
<b>Přehnaná péče a starostlivost</b>	<i>„Udělám všechno pro dítě, obětuji mu svůj život“.</i>	Přílišná péče, dělání všeho pro i za dítě při současném omezení svobody	Infantilismus, zvláště v sociálních vztazích, neschopnost samostatnosti

Jinak se na tuto problematiku dívá F. Robaye, který věnoval svoji pozornost vlivu typu výchovy v rodině *úroveň očekávání a úroveň aspirace dítěte*, tedy problému ovlivnění sebereflexe dítěte rodinnou výchovou, **Tab. 2**

**Tab. 2. Vliv typu rodinné výchovy na úroveň očekávání a aspirace dítěte**  
(F.Robaye)

<b>Dítě pod vlivem rodinné výchovy</b>	<b>Úroveň očekávání</b> (stupeň úspěchu, který jedinec očekává)	<b>Úroveň aspirací</b> (co chce dosáhnout, aby mohl být spokojený sám se sebou)
Nefrustrované, milované, vychovávané shovívavě, vyvíjející se k vyrovnanému dospívání	<b>vysoká</b>	<b>mírná</b>
Nadměrně ochraňované, milované, ale udržované v závislosti	<b>nízká</b>	<b>mírná</b>
Vychovávané přísně, milované náročně, v pevném rámci trestů a odměn, umí usměrnit svoje pudy náhradními objekty	<b>vysoká</b>	<b>vysoká</b>
Vrtošivě frustrované	<b>nízká</b>	<b>Vysoká, ale většinou nerealizovatelná</b>

Robaye na základě svých výzkumů došel k nutnosti rozlišení úrovně očekávání a úrovně aspirace. **Úroveň očekávání je podle jeho pojetí vymezena cílem, o němž si subjekt myslí, že ho může dosáhnout, je to v podstatě stupeň úspěchu, který jedinec očekává.**

**Úroveň aspirace se vztahuje k cílům, jichž chce jedinec dosáhnout, aby mohl být spokojený sám se sebou.**

Sebehodnocení jedince pak závisí na poměru úspěchu a aspirací.

Někteří autoři považují za **základní typy nesprávné výchovy**:

- výchovu typu „nepřijetí“
- výchovu hypersocializující (protektivní)
- výchovu egocentrickou

**Výchova typu nepřijetí** se vyskytuje v různých variantách: pokud dítě přichází na svět jako neplánovaný produkt partnerských vztahů, pokud rodiče neakceptují pohlaví dítěte. Jaké jsou **důsledky „nechtěnosti“**?

Psychoterapeuté V. Garbuzov, A. Zacharov a D. Isajev (In Pelikán, 1995) se domnívají, že podobný stav může ovlivnit nejen postoje rodičů k dítěti, ale i jejich výchovu.

Nezřídka to bývá nezájem o dítě, někdy i tvrdá, tyranská výchova, která se neohlíží na potřeby dítěte a jeho individualitu. Někdy může vztah některého z rodičů mít charakter přezírání, nedoceníení schopností dítěte, nebo dokonce ironizování zvláště u dětí, které trpí nějakou skutečnou fyzickou, nebo duševní vadou. To má u dětí za následek velmi často vývoj komplexů méněcennosti, bázlivosti, hypochondrie.

**Výchova hypersocializujícího typu** – dítě buď přeceňované rodiči nebo rodiči podceňované. Vyskytuje se v rodinách s jedním dítětem, často fyzicky slabým, nebo rodinách, kdy se dítě narodí starším rodičům. Nebo v rodinách, kde se dítě narodí starším rodičům – ačkoli není „jedináčkem“ (má starší – již dospělé sourozence), představuje „novou“ rodinu.

Typická je úzkostlivost rodičů (která se přenáší i na dítě), obava o dítě, přehnaná péče o něj, současně i snaha poskytnout mu všechny možnosti, aby vynikl, uplatnil se. Anebo snaha vychovávat „jinak“ než byly vychovávány starší děti, „lépe“. Snaha, aby dítě netrpělo nedostatkem, snaha dopřát mu vše, co mají ostatní jeho vrstevníci, aby si nepřipadalo pozadu. Rodiče mají pocit, že musí okamžitě uspokojit každou jeho potřebu.

Výsledkem je dítě rozmazlené, nesamostatné, odkázané na neustálou pomoc dospělého. V důsledku nesamostatnosti má dítě nízké sebevědomí, je úzkostné, špatně zapadne do kolektivu vrstevníků.

V těchto případech je také tendence projekce rodičovských aspirací do dítěte. Rodiče starostlivě sledují zdraví i úspěchy svého jediného dítěte... nebo naopak, nemají na dítě vysoké (ale ani mírné) požadavky, dítě si nevěří, nemá žádné cíle, aspirace.

Projekce rodičovských aspirací do dítěte se projevuje:

- přílišným ochraňováním
- odstraňováním překážek a obtíží
- usnadňováním života
- poskytnutím dítěti co nejmnohostrannější vzdělání (jazyky, sport, hudba,...)

Rodiče se snaží, aby dítě ničím netrpělo, aby o nic nepřicházelo a vyrovnalo se (materiálně) svým vrstevníkům. Chtějí, aby jejich dítě procházelo životem bez obtíží... čímž je zbavují možnosti nabýt zkušenosti a tím i zvýšit své sebevědomí nabytím této zkušenosti. Ochraňují je především „zlem“, snaží se mu dopřát vše, co oni dosáhnout (z jakýchkoli důvodů) nemohli.

Děti, které prošly touto výchovou jsou většinou závislé na rodičích nebo jiných lidech, jsou citlivé, až urážlivé a lehce zranitelné. U těchto dětí se setkáváme často s „naučenou bezmocností“.

**Naučená bezmocnost** (Hartl, P., Stručný psychologický slovník.2004):

„je výsledek procesu, v němž se zkušenost jedince jako pasivní oběti může zobecnit a přenést na další situace. Jedinec potom nevyvíjí žádné úsilí, aby se vymanil z nepříjemné situace, přestože by takové úsilí bylo možné a účinné“.

Rodiče, kteří o děti pečují tak, že se pro ně „obětují“, vše pro ně vykonají, nedají dětem možnost naučit se překonávat překážky, samostatně rozhodovat, vytvořit si návyky samostatné práce apod.

### **Egocentrická výchova**

V tomto druhu výchovy se stává dítě centrem pozornosti celé rodiny. Rodiče se obětují pro takové dítě a postupně se stávají jeho otroky. Malý tyran může dělat co chce a ví velice dobře, na co jsou rodiče citliví. Dítě je vedeno tak, aby se vyhnulo všem konfliktům, nemusí se přizpůsobovat ostatním, naopak předpokládá, že ostatní se přizpůsobí jemu. Ostatní jsou pro něj zajímaví především jako realizátoři přání a zájmů dítěte.





### **Autoritativní rodičovský styl**

Rodič, který užívá tento výchovný styl vyžaduje od dětí, aby se chovaly rozumně a společensky na úrovni odpovídající jejich věku a schopnostem. Je vřelý, pečující, vyptává se na názory a city dítěte. Rodičovská rozhodnutí bývají dětem zdůvodňována. Chování dítěte: dítě je nezávislé, sebeprosazující, kamarádské vůči vrstevníkům, spolupracující vůči rodičům, spokojené, usilující o co nejlepší výkon, úspěšné.

### **Autoritářský rodičovský styl**

Tento styl prosazuje moc a ovládání bez vřelosti a bez oboustranné komunikace. Stanoví absolutní nároky. Vyžaduje poslušnost, úctu k autoritě a tradici a tvrdou práci. Chování dítěte: dítě má sklon k sociální izolaci, postrádá spontaneitu. Dívky bývají závislé a bez snahy o dobrý výkon, chlapci mívají sklon k agresivitě vůči vrstevníkům.

### **Shovívavý rodičovský styl**

Od dětí žádá málo. Je přijímající, reagující na dítě. Chování dítěte: dítě je s převládajícím pozitivním a živým citovým laděním, avšak nezralé, neovládá své impulsy, postrádá přiměřenou společenskou odpovědnost a nedokáže spoléhat na sebe. Mívá sklon k agresivitě.

### **Zanedbávající rodičovský styl**

Rodiče jsou příliš zaměstnání svými činnostmi, nezúčastněné na životě dětí. Bez zájmu o to, čím se zabývají. Rodič se vyhýbá oboustranné komunikaci a málo si všímá názorů nebo citů dítěte.

Chování dítěte: dítě se sklonem k náladovosti a s nedostatkem soustředění. Rozmařilé, neovládá své city a impulsy. Nestojí o školní výuku. Často chodí za školu a mívá sklon k požívání drog.

## **5.4 Výchovné styly v rodině a ovlivnění školní úspěšnosti**

( podle Baumrindové 1989,1991)

Baumrindová rozlišila tři typy rodičovských výchovných stylů a zkoumala, jak koreluje se školní úspěšností, včetně závislosti této korelace na věku školáků.

1. **Autoritářský styl** – vyznačuje se vysokým stupněm direktivnosti a rigidnosti v prosazování požadavků na poslušnost dítěte. Rodiče s dítětem málo komunikují, spíše uplatňují striktní zásadu „mlč a dělej, co ti říkám“. Významnou roli hraje trestání, v neposlední řadě i fyzické.
2. **Povolující styl** – ten se vyznačuje důrazem na poskytování maximální volnosti dítěti. Požadavky a omezování jsou minimální, trestání je eliminováno. Významnou roli hraje ve vztahu k dítěti předpoklad, že „nakonec určitě přijde k rozumu“, „samo musí vědět, oč mu jde“, „ať se samo rozhodne a pak uvidí, k čemu to vede“.
3. **Styl opřený o autoritu** – vyznačuje se jasným stanovením zásad a principů vymezením toho, co je správné a co ne. Oproti prvnímu stylu – autoritářskému - zde rodiče s dítětem komunikují a dbají, aby požadavkům dobře rozumělo a jasně vědělo, čemu slouží a proč platí nekompromisně, byť ne rigidně. Rodiče, kteří požadavky takto v komunikaci s dítětem uplatňují, jsou mu v jejich plnění pomocí, vzorem, autoritou hodnou následování.

Baumrindová prokázala, že děti, vyrůstající v podmínkách stylu opřeného o autoritu a to nezávisle na věku (od dětí předškolních až po žáky středních škol), na etnickém původu a statusu, dosahují lepších výsledků v ukazatelích vývoje osobnosti, testech rozumových schopností a výsledcích školní práce než děti ostatních dvou stylů.  
( Pelikán, 1995)

**Autoritativní jednání** s dětmi je v našich poměrech hluboce zakořeněno a považováno za samozřejmost. Od dětí bývá všeobecně požadováno, aby byly podrobné, hodné a prostě takové, jak si my dospělí přejeme, jak nám vyhovuje a podle čeho jsme jako rodiče ostatními hodnoceni. Jednání autoritativní a obvykle též dítě nerespektující je z hlediska jeho momentálního „zvládnutí“ většinou úspěšné.

Autorita založená na strachu, na fyzické nebo duševní převaze a nadměrně ve výchově uplatňovaná, vyvolává u dětí strach, pocit ohrožení, popř. nesouhlas a vnitřní vzdor.

Dítě se učí až příliš brzdit, tlumit a potlačovat své přirozené impulsy a přirozenou spontánnost. Děti agresivních a velmi přísných rodičů bývají samy mechanismem nápodoby buď také zvýšeně agresivní, nebo nadměrně úzkostné, jestliže nemají možnost tenzi, která v nich touto výchovou vzniká, uvolnit a odreagovat.

Děti vychovávané autoritativně mají obvykle rodiče perfekcionisty, kteří po nich vyžadují perfektní výkon. Sami se také stávají perfekcionisty. Naučí se, že chyby znamenají katastrofu a snaží se jich vyvarovat. Takové děti mají velmi nízké sebevědomí. Zatímco děti vychovávané s přehnanou péčí neví, co už dokážou samy (viz níže), děti rodičů „kritiků“ stále přemýšlejí nad tím, co všechno neumí dobře. **Obě skupiny** (děti vychovávané autoritativním stylem, i děti vychovávané „nenáročnou“ výchovou – protektivní výchova) **mají nízké sebevědomí a jsou náchylné k úzkostem.**

Rodiče, kteří uplatňují **protektivní výchovu** (přehnaná péče), chtějí své děti „chovat jako v bavlnce“. Pomáhají jim, kde jen můžou, a často za ně přebírají zodpovědnost. Někdy se přitom jedná o úplné maličkosti, které by děti vedly k samostatnosti. Děti vychovávané s přehnanou péčí se naučí především tomu, že „samy to nezvládnou“. Pokud vidí matku ustaranou, myslí si: „maminka mi nedůvěřuje, že to dokážu“. Samostatné děti zažívají více úspěchů. Protože když zvládnou samy své malé „dobrodružství“, můžou si připsat úspěch na svůj vlastní účet.

## 6. DOTAZNÍK A JEHO VYHODNOCENÍ

Záměrem zadávaného dotazníku bylo zjistit, jsou-li dnešní děti stresovány ve škole z hlediska školních výsledků a reakcí rodičů na ně.

Dotazník byl zadáván v ZŠ Františka Josefa Řezáče v Litni. Jedná se o venkovskou školu, která má celkem 173 žáků.

Dotazník vyplňovalo celkem 93 žáků z 5., 6., 7., 8. a 9. třídy. Z toho celkem 46 dívek a 47 chlapců.

### DOTAZNÍK

Dotazník je anonymní – neuvádějte své jméno! Nemějte strach vyplnit dotazník podle pravdy, slouží k výzkumným účelům. Pište čitelně.

Datum:

Věk:

Škola:

dívka x chlapec

Třída:

1. Ze kterého předmětu máš největší strach a proč?

.....

2. Máš strach z některého učitele?

- a) ano, mám
- b) spíš ano
- c) asi ano
- d) spíš nemám
- e) nikdy jsem z žádného neměl(a) strach

3. Ze špatné známky...

- a) mám velký strach
- b) občas mám strach
- c) mám malý strach
- d) nemám téměř žádný strach
- e) nemám žádný strach

4. Zajímají se tví rodiče o tvůj prospěch a tvé chování?

- a) ano, stále můj prospěch sledují
- b) často se zajímají
- c) někdy se zeptají na známky
- d) téměř vůbec se nezajímají

e) vůbec je nezajímá

5. Jak reagují rodiče, když dostaneš dobrou známku?

- a) pokaždé mě pochválí (odmění)
- b) někdy mě chválí
- c) nijak
- d) většinou je to nezajímá
- e) vůbec je to nezajímá

6. Jak reagují rodiče, když dostaneš špatnou známku?

- a) potrestají mě (zákazy, domácí vězení, tělesné tresty,...)
- b) někdy jsem potrestán (zákazem, domácím vězením,...)
- c) nijak
- d) většinou je to nezajímá
- e) vůbec je to nezajímá

7. Bojíš se reakce rodičů na známku?

- a) ano, velmi
- b) většinou ano
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) nikdy se nebojím

8. Zajímají se tví spolužáci o tvůj školní prospěch?

- a) ano, zajímá je to (myslím, že je to pro ně důležité)
- b) ano, někdy se zeptají
- c) asi je to nezajímá
- d) většinou se nezajímají
- e) vůbec je to nezajímá

9. Máš strach z toho, že bys ztratil(a) svého kamaráda, kdyby ses začal(a) učit lépe nebo hůře?

- a) ano, určitě by se to stalo
- b) ano, mohlo by se to stát
- c) možná by se to mohlo stát
- d) spíš by se to nestalo
- e) ne, to by se určitě nestalo

10. Domníváš se, že jsi mezi spolužáky oblíben(a)?

- a) ano, určitě jsem
- b) spíš ano
- c) nezajímám se o to, je mi to jedno
- d) spíš nejsem
- e) nejsem

11. Když máš strach ze školy nebo některého učitele, mluvíš o tom s rodiči nebo si to necháváš pro sebe?

- a) vždy to řeknu
- b) většinou to mám komu říct
- c) většinou to nemám komu říct
- d) nikomu se nesvěřuji
- e) nemám důvěru k nikomu

12. Měl(a) jsi strach ze školy a učitelů v nižších třídách?

- a) ano, měl(a)
- b) spíš ano
- c) nevzpomínám si
- d) spíš ne

- e) nikdy jsem neměl(a) strach

13. Míváš ve škole trému?

- a) ano, často trpím trémou (při zkoušení, při přednášení referátu, při písemce..)
- b) občas ano
- c) nesleduji to
- d) většinou trémou netrpím
- e) nikdy nemám trému

14. Pokud ano, jak se u tebe projevuje?

.....

15. Umíš si s ní poradit?

- a) ano, znám způsoby zvládání trémy
- b) ano, občas si vím rady
- c) někdy ji dokážu zvládnout někdy ne
- d) většinou si s ní nevím rady
- e) nikdy ji nedokážu zvládnout

16. Ví o tvé trémě i učitel(é)?

- a) ano, mluvím s ním (s nimi) o tom
- b) ano, myslím, že o tom ví (vědí)
- c) snad to na mně poznal(i)
- d) asi neví (nevědí)
- e) určitě to neví (nevědí) – ani jsem se jim nesvěřil(a)

**Vyhodnocení dotazníku**



Na otázku *ze kterého předmětu máš největší strach a proč* odpovědělo

- 47 % žáků ze žádného předmětu (44 žáků)
- 33 % má strach z matematiky
- 8 % z českého jazyka
- 6 % z angličtiny
- po 1 % jsou zastoupeny předměty: chemie, tělesná výchova, hudební výchova, přírodopis, vlastivěda
- 1 % žáků nevědělo

Téměř polovina dotázaných žáků odpověděla, že nemá strach ze žádného předmětu ve škole. Další část (31 žáků) uvedla předmět matematiku – jako důvod strachu uvedlo 9 žáků strach z vyučující, 8 žáků ze špatné známky z tohoto předmětu, ostatní se nerozepisovali. Je možné otevřít otázku proč právě z matematiky má větší počet dětí strach, čeho přesně se jejich strach týká (neporozumění látce, horší prospěch z tohoto předmětu nebo strach z učitele?). Jak tento problém řešit, aby strach dětí z tohoto předmětu neovlivňoval jejich výkonnost v něm?

Další otázka se týkala *strachu z některého učitele...*

- 34 % dětí odpovědělo, že nikdy neměli z žádného učitele strach
- dalších 32 % žáků spíše nemají strach z žádného učitele
- 17 % tvrdí, že asi má (mělo) někdy strach z některého učitele
- 6 % spíše ano
- a 11 % žáků má z některého učitele strach (10 žáků)

*Ze špatné známky*

- nemá vůbec žádný strach 16 % žáků
- 18 % nemá téměř žádný strach
- 29 % dětí má malý strach
- 33 % dětí odpovědělo, že mají občas strach ze špatné známky (32 žáků)
- a 4 % žáků mají ze špatné známky velký strach

Následující série otázek měla zjistit, jestli se rodiče zajímají o prospěch svých dětí (dlouhodobě, nikoli pouze o pololetní a konečné vysvědčení) anebo jestli je nesledují. A také jak reagují na dobrou nebo špatnou známku svého potomka.

Na otázku *zajímají se tví rodiče o tvůj prospěch a tvé chování ve škole* odpovědělo

- 44 % žáků ano, rodiče stále můj prospěch sledují (42 dětí)
- 39 % žáků odpovědělo, že se jejich rodiče často zajímají o jejich prospěch
- někdy se zeptají na známky rodiče 15 % žáků
- odpověď téměř vůbec se nezajímají a vůbec je můj prospěch nezajímá odpovědělo vždy jen 1 % žáků (tedy po 1 žáku)

Z výsledků je tedy patrné, že zájem o prospěch dětí je mezi rodiči vysoký. Sečteme-li výsledná procenta odpovědí označených a,b (které značí častý zájem o známky) dostaneme 83 %, což je uspokojující výsledek.

Naopak o naprostém nezájmu vypovídala výpověď vždy pouze jednoho žáka.

*Jak reagují rodiče, když dostaneš dobrou známku*

- zde odpovědělo 47 % (celkem 45 žáků) žáků, že jsou pokaždé pochváleni (odměnění)
- 46 % žáků je někdy pochváleno
- 6 % dětí odpovědělo, že jejich rodiče nereagují nijak
- odpověď většinou je to nezajímá nepoužil ani jeden žák
- a pouze 1 % (1 žák) odpovědělo, že jeho rodiče vůbec nezajímá jeho prospěch

Další otázka *jak reagují rodiče, když dostaneš špatnou známku* měla tyto výsledky:

- potrestají mě odpovědělo 5 % žáků (5 dětí)
- někdy je potrestáno 28 % dětí
- 61 % žáků odpovědělo, že jejich rodiče nereagují na špatnou známku nijak
- rodiče 6 % žáků špatná známka většinou nezajímá (6 žáků)
- a žádný ze žáků neodpověděl, že by to jeho rodiče vůbec nezajímalo...

Z výsledků je patrné, že rodiče většiny žáků reagují na špatnou známku svých dětí spíše lhostejně. Tento výsledek je ale zkreslující, neboť nebyla nabídnuta možnost odpovědi typu: doučují se se mnou látku, povídají si se mnou o mém neúspěchu, apod.

Naproti tomu za dobrou známku jsou téměř vždy pochváleni případně odměněni.

Na otázku *bojíš se reakce rodičů na špatnou známku...*

- 2 % žáků odpovědělo, že se velmi bojí
- 11 % žáků se většinou bojí reakce svých rodičů
- 43 % odpovědělo, že se bojí této reakce někdy
- 20 % dětí se většinou nebojí reakce rodičů na špatnou známku
- 24 % žáků odpovědělo, že se nebojí nikdy

13 % žáků se tedy obvykle bojí a naproti tomu 44 % žáků se nebojí nikdy (nebo většinou nikdy).

Následující tři otázky jsou směřovány k tomu, aby zmapovaly jak jsou pro děti důležité známky v jejich vzájemných vztazích. Na otázku *zajímají se spolužáci ve třídě o tvůj školní prospěch*

- neodpověděl žádný z žáků, že by jeho výsledky ve škole byly pro žáky důležité
- 45 % žáků odpovědělo, že se jich spolužáci někdy na známky zeptají
- 15 % dětí odpovědělo, že spolužáky jejich výsledky asi nezajímají
- vždy 20 % shodně tvrdí, že jejich výsledky spolužáky většinou nezajímají nebo vůbec nezajímají

Na otázku *máš strach z toho, že bys ztratil svého kamaráda, kdyby ses začal(a) učit lépe nebo hůře*

- neodpověděl ani jeden z žáků možnost a) ano, určitě by se to stalo
- možnost b) ano, mohlo by se to stát si zvolilo 11 % žáků
- možná by se to mohlo stát zvolilo 14 %
- spíš by se to nestalo odpovědělo 18 % žáků
- ne, to by se určitě nestalo odpovědělo 57 % žáků (52 dětí)

Většina dětí tedy nemá strach, že by ztratila kvůli prospěchu (ať již lepšímu nebo horšímu) svého kamaráda. Kladnou odpověď (že by to bylo možné) v tomto případě tedy zvolilo 25 % a zápornou (nebylo by to možné) 75 % žáků.

*Domníváš se, že jsi mezi spolužáky oblíben?*

- na tuto otázku odpovědělo 9 % žáků ano, určitě jsem
- 1 % nejsem

- spíše ano, odpovědělo 39 %
- spíš ne 12 % žáků
- dalších 39 % odpovědělo, že se o to nezajímají a je jim to jedno

Otázka *když máš strach ze školy nebo z některého učitele mluvíš o tom s rodiči nebo si to necháváš pro sebe* měla zjistit, jestli děti s rodiči komunikují o svých pocitech a problémech.

- vždy to řeknu odpovědělo 18 % žáků
- většinou to mám komu říct byla odpověď 41 % dětí (38 žáků)
- většinou to nemám komu říct odpovědělo 8 % žáků
- nikomu se nesvěřuji, tak odpovědělo 32 % žáků (30 žáků)
- a nemám důvěru k nikomu odpověděl 1 žák (1 %)

Další otázka se týkala *strachu ze školy a učitelů* zkoumaného vzorku žáků v nižších třídách (tedy v předchozích letech na této škole)

- 9 % odpovědělo ano, měl(a) jsem strach
- 11 % žáků odpovědělo spíše ano
- 19 % nevzpomínám si
- spíš ne odpovědělo 32 % žáků (31 žáků z celkového počtu 93)
- nikdy jsem neměl(a) strach odpovědělo 29 % žáků

Poslední část dotazníku zjišťovala trému a její projevy u dětí. Při zadání dotazníku v každé třídě musel být spolu s vysvětlením jak postupovat, vysvětlen také pojem tréma, děti si dokázaly vybavit některé příznaky, ale nespojily si tyto s termínem tréma.

První z těchto otázek se ptá, *jestli mají děti ve škole trému*. Děti odpovídaly takto:

- 20 % dětí odpovídalo ano, často trpím trémou
- 36 % žáků zvolilo odpověď ano, občas (35 žáků)
- 13 % žáků udalo, že nesledují mají-li ve škole trému nebo ne
- 21 % žáků odpovědělo, že trémou většinou netrpí
- 10 % dětí trému nemá nikdy

Další otázka zjišťovala, jestli žáci dokáží u sebe vysledovat *projevy trémy*. Jsou-li schopni popsat, co se děje s jejich osobností, pokud jsou v tíživé situaci (stres, tréma,...), při zkoušení, před písemnou prací, při veřejném vystoupení před třídou: Trému u sebe popisovali žáci 5. – 9. třídy takto:

- 28 % dětí uvedlo jako projev trémy třes rukou nebo nohou (22 žáků)
- 10 % žáků popsalo trému jako strach (8 žáků)
- 9 % uvedlo mimovolní pohyby (končetin) (7 žáků)
- 7 % (6 žáků) uvedlo pocení, stejný počet nedokázal trému popsat (odpověď nevím)
- další projevy trémy uvedené žáky byly: bolest hlavy nebo břicha (7 žáků), nervozita (5 žáků), svíravý pocit nebo okusování tužky (příp. nehtů) (3 žáci), stud, zrudnutí, problémy s hlasem, neschopnost komunikovat...

Otázka *umíš si poradit s trémou* měla zmapovat jak dalece žáci ovládají techniky a způsoby zvládání trémy anebo jestli si uvědomují, že takové techniky existují:

- 33 % (29 žáků) dětí odpovědělo ano, znám způsoby zvládání trémy (tady možná měl v dotazníku být dodatek k otázce, který by žáky vyzýval, aby tyto způsoby vyjmenovali, popsali...)
- 34 % žáků si s trémou ví občas rady
- 23 % žáků odpovědělo, že trému někdy dokážou zvládnout a někdy ne
- 5 % shodně odpovědělo jednak: většinou si s ní nevím rady a nikdy ji nedokážu zvládnout (vždy 4 žáci)

Poslední otázka v dotazníku zněla: *ví o tvé trémě i učitel(é)* a měla ukázat, důvěřují-li žáci učiteli (učitelům) natolik, že by se svěřovali se svými pocity anebo naopak...

- žádný z dotázaných žáků neodpověděl ano, mluvím s nimi o tom
- 15 % žáků (13 dětí) odpovědělo ano, myslím, že o tom ví (nakolik se ale jen jedná o přání žáka??)
- 21 % žáků (18 dětí) odpovědělo snad to na mě poznal(i)
- 36 % (31 žáků) uvedlo, že učitel(é) asi neví (nevědí) o jejich trémě
- 29 % (25 žáků) zvolilo odpověď určitě to neví (nevědí) – ani jsem se jim nesvěřil(a)

## 7. ZÁVĚR

Účelem dotazníku bylo zmapovat strach dětí na Základní škole. Zajímalo mě, jestli mají děti strach spíš z učitelů či konkrétních předmětů anebo ze špatných výsledků ve škole (ze známek) a reakcí rodičů na ně.

Předpokládala jsem, že strach dětí vztáhnou na školní výsledky a reakce rodičů.

Výsledky dotazníku neprokázaly žádné významné údaje s ohledem na zkoumané veličiny – strach ze školy.

Výzkum ukázal na vzorku dětí, které vyplňovaly dotazník, že nejsou nijak zvláště stresovány ze špatných výsledků ani netrpí strachem z učitelů, který by překračoval hranici snesitelnosti (myšleno jako celek).

Příčinou těchto výsledků může být okolnost, že jde o venkovskou školu, která dětem poskytuje „rodinnější“ prostředí. Děti zde mají k učitelům blíž (nízký počet žáků ve škole) i učitelé k dětem (často znají podrobně rodinnou anamnézu dětí).

Velmi malé procento vyplněných dotazníků představovalo oba extrémy – velký strach buď z učitele nebo ze špatné známky anebo naopak žádný strach ani obavu.

### Seznam použité literatury

- Bendl, S.: *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003.
- Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997.
- Hartl, J.: *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004.
- Jedlička, J. – Koťa, J.: *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum, 1998.
- Kolář, M.: *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001.
- Kolář, M.: *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál, 1997.
- Krowatschek, D. – Domsch, H.: *Do školy beze strachu. Jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků*. Brno: Computer Press, 2007.
- Machač, M. – Macháčová, H. – Hoskovec, J.: *Emoce a výkonnost*. Praha: SPN, 1985.
- Matějček, Z.: *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005.
- Nakonečný, M.: *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000.
- Pelikán, J.: *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, 2007.
- Pelikán, J.: *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amonium servis, 1995.
- Pelikán, J.: *Výchova pro život*. Praha: ISV, 1997.
- Říčan, P.: *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995.
- Strach: Nejčastější emoce*. Psychologie dnes, 2005, roč. 11, č. 9, s. 11 – 15.
- Vágnerová, M.: *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005.
- Vymětal, J.: *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál, 2000.

